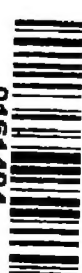




من الطفولة إلى الشباب

من الطفولة إلى الشباب
من الطفولة إلى الشباب

0161404



Bibliotheca Alexandrina

الإشراف الفني :

زهير الحمرو

الخطوط :

عبد الرحمن قسيباني

نمو الطفل
الجزء الثاني

الدراسات النفسية

« ٣٥ »

ديفيد الكايند - ايرفينغ ب وايد

نمو الطفل

الجزء الثاني

من الطفولة المتوسطة إلى نهاية المراهقة

ترجمة:

و. ناطم الطحا

دكتور في علم النفس



منشورات وزارة الثقافة

في الجمهورية العربية السورية

١٩٩٦

دمشق

العنوان الأصلي للكتاب:

Development of the Child

DAVID ELKIND
University of Rochester

IRVING B. WEINER
Case Western Reserve University

JOHN WILEY & SONS, INC.
New York Santa Barbara Chichester Brisbane Toronto

نمو الطفل = Development of the child ديفيد الكايند، إيرفينغ ب واينر؛
ترجمة ناظم الطحان . - دمشق: وزارة الثقافة، ١٩٩٦ . -
٢ ج: مص؛ ٢٤ سم . - (الدراسات النفسية ؛ ٢٥)

الجزء الأول: من مرحلة ما قبل الولادة حتى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة
الابتدائية. - الجزء الثاني: من الطفولة المتوسطة الى نهاية المراهقة.

١- ١٥٥٤ الك ن ٢- ١٥٥٥ الك ن ٣- العنوان
٤- العنوان الموازي ٥- الكايند ٦- واينر ٧- الطحان ٨- السلسلة
مكتبة الاسد

الايداع القانوني : ع - ٢٢٦ / ٣ / ١٩٩٦

القسم الرابع

الطفولة المتوسطة



الفصل الحادي عشر

النمو الجسدي والعقلي

النمو الجسدي :

المهارات الحركية

صورة الجسد

النمو العقلي :

الاختبار الدراسي

النمو الإدراكي

نمو اللغة

الذاكرة

سلوك الاحتفاظ الإدراكي

النمو الأخلاقي

العالم المفهومي في مرحلة الطفولة

مقال تعلم المطالعة

سيرة شخصية ألفريد بينيه Alfred Binet

الخلاصة

الراجع

الفصل الحادي عشر

الطفولة المتوسطة

النمو الجسدي والعقلي

الطفولة المتوسطة هي الفترة الواقعة بين الخامسة أو السادسة من العمر الى الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر وهي زمن النمو البطيء بين النمو السريع في مرحلة ما قبل المدرسة وطفرة النمو في مرحلة المراهقة .

النمو الجسدي

ويفقد الأطفال قبل نهاية السنة السادسة خطوطهم الجسدية الناعمة وذروة هامتهم المثلثة التي تجعل أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية جذايين في نظر الراشدين . فالذراعان والساقان ينموان نموا أسرع في الطفولة المتوسطة من نمو الجذع بحيث يمتلك كثير من الأطفال في هذه الفترة المظهر المكوكي . وفي حين تنزع البنات الى النضج المبكر من الصبيان ، ويظل الصبيان أطول وأثقل وزناً نوعاً ما من البنات حتى سن العاشرة .

ويبلغ متوسط طول أطفال السادسة في أمريكا الشمالية ٤٦ بوصة ووزنهم (٤٨) باوند وينمو كل طفل في مرحلة الطفولة المتوسطة في بين (٢ - ٣) بوصات في الطول ويزيد وزنه بين (٣ - ٦) باونداً كل سنة (١) . وهناك فروق فردية واسعة طبعاً . فبعض أطفال السادسة يمكن أن يعطوا المظهر الخاطئ لأبناء العاشرة والعكس بالعكس . وعلى

العموم يكون حجم الطفل حتى نهاية هذه المرحلة من الحياة مستقرا ويمكن التنبؤ به . والطفل الذي يكون أصغر أو أكبر بالنسبة لآثاره سوف يتدارك الفارق معهم في سن الرشد .

والتغيرات في نسب الجسم في هذا الوقت مصحوبة بتغيرات في صبغة الوجه فما أن يفقد الأطفال « صفة الرضيع السمين حتى تنزع وجوههم لأن تغدو أنحف وأضيق ، وهذا يضاف الى مظهر الشخص الأخرق لمجموعة السن هذه . ويفقد الأطفال أسنانهم اللبنية . ويظهر أول سن في حوالي سن السادسة . ويظهر أول الأسنان الدائمة من عدة أضراراس يتغير شكل وجه الطفل . ويكتمل الانتقال من الأسنان اللبنية الى الأسنان الدائمة قبل نهاية الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر .

وبالنسبة للنمو لا يولى انتباه كاف أحيانا لعيني الطفل . ففي عمر السادسة لا تبلغ العيون بعد حجمها النهائي وشكلها . وكثير من الأطفال بين ٤ - ٨ من العمر يصابون بمد البصر ، وتصحح هذه الحالة عادة من نفسها تلقائيا بين (٨ - ١٠) سنوات (٢) حيث تصل أعينهم الى حجم عين الراشدين وشكلها . والنتيجة التطبيقية لهذا الاكتشاف هي انه ينبغي أن تكون مادة القراءة مطبوعة بحروف كبيرة .

المهارات الحركية :

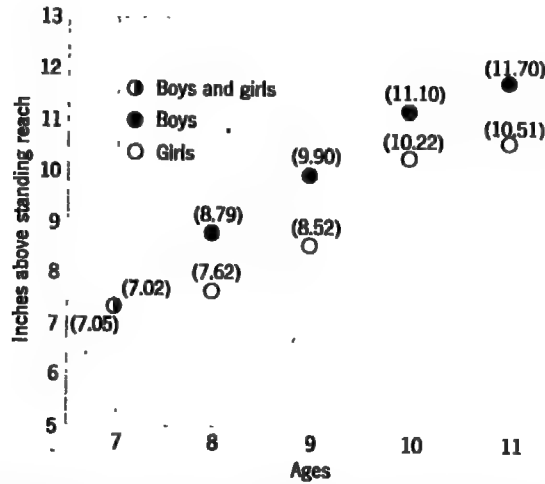
يتعلم الأطفال خلال سنوات ما قبل المدرسة التوافق الدقيق للعضلات الصغيرة ، وهذا التوافق يزداد دقة ويستخدم في فاعليات عديدة تتمثل في القراءة الى اللعب في فرق الألعاب .

القفز :

والقفز مؤشر جيد على نمو التوافق الحركي والقوة . واحد مقاييس هذه الفاعلية يسمى القفز العالي (العمودي) وفيه يجب على الطفل أن يقف على قدميه لابساً خفافة رافعا يديه فوق رأسه ويقفز



يمتلك اطفال سن المدرسة الابتدائية التوافق الحركي والقدرة العقلية اللازمة للانخراط في فريق الرياضة والالعاب .



الشكل رقم ١/١ - أداء القفز العالي حسب العمر والجنس

المصدر :

(Johnson. R. D. Measurements of achievement in fundamental skills of elementary School Children. Reasurch Quarterly. 1962, 33, 49-103).

الى الاعلى . ونتائج البنين والبنات في مستويات الاعداد المختلفة مبينة في الشكل (١/١١) ص (١٣) وكما يمكن رؤيته يتفوق البنين على البنات بعد سن السابعة في الارتفاع في القفز العالي . وفي القفز المريض واقفا يميل البنين الى تجاوز البنات بعد سن السابعة ايضا .

وفي مهمة اخرى في القفز والنط في شبكات كالقفز برجل واحدة على مربعات فان الاطفال لا يتمكنون من القفز بدقة كافية ، والتحرك من مربع لآخر قبل بلوغ سن السادسة . وفي هذا الاختبار الخاص يتفوق البنات على البنين . ويبدى الاطفال تحسنا سريعا في هذه المهارة بين السادسة والتاسعة ، وبعدها يبدو انهم يلبفون النجد في منحني تعلمهم (٤) . وفيما يتصل بالنط على قدم واحدة فقد لخصت (كراتي Cratty) الامر كما يلي :

« توحى المعطيات الحاصلة من هذه البحوث حول الصفات الحركية البسيطة والمعقدة انه ضمن المدى الذي يبدو فيه ان المهمة تتطلب مظاهر قوة الساقين وقدرتهما الى الامام او الاعلى نسبيا فان الصبيان يتفوقون على البنات بين سن (٦ - ١٢) سنة . ومن ناحية اخرى ، تبدو البنات افضل من البنين في مهمات القفز والنط برجل واحدة التي تتطلب الدقة والضبط . وهذه الفروق في المهمات البسيطة ربما تمكس جزئيا تفوق الصبيان في قوة الساق وقدرتها . في حين تتفوق البنات في المهمات الاكثر تعقيدا لان توافقاتهم البصرية الحركية الضرورية لتنفيذ هذه القاطعيات اكثر نضجا في الاعداد الباكرة ، ولانهم ينخرطون كثيرا في هذا النمط من المهمات (النط على رجل واحدة) في الحضارة الامريكية [7, pp. 198 - 199] . »

المهارات في لعب الكرة :

يلعب اطفال المدرسة الابتدائية الكرة باساليب مختلفة . والمشاركة في مثل هذه الالعاب هام بالنسبة لتنشئة الطفل الاجتماعية ، ومفهوم

الذات . فقبل نهاية سن السادسة يستطيع معظم الاطفال قذف كرة صغيرة بشيء من الدقة والقوة . ومع تزايد العمر ، يستطيع الاطفال مع ذلك رمي كرة مسافة متزايدة . ولنا الا نهش من أن يتجاوز البنين البنات في طول الرمية في جميع الأعمار من (٦ - ١٢) سنة نظرا لقوتهم الأكبر (٥) . ويستطيع الاطفال قبل نهاية العاشرة من عمرهم أن يقدفوا الكرة ضعف المسافة التي كانوا يقدفونها في سن السادسة . وقبل نهاية الثانية عشرة من العمر يستطيعون القذف ثلاثة أضعاف المسافة (٥) . وتحسن دقة القذف مع العمر والصبيان يقدفون بدقة أكثر من البنات (٤) .

والتقاط الكرة أصعب من قذفها كقاعدة عامة ، وتتوقف مهارة الطفل جزئيا على حجم الكرة والسرعة التي قذبت بها . وفي إحدى الدراسات التي استقصت قدرة الاطفال على تقدير متى تلتقط كرة قذبت إليهم فقد وجدت تغيرات منتظمة مع العمر . فبين عمري السادسة والثامنة كان الاطفال بالفي الدقة في تقدير مسار الكرة . ولم يتمكنوا من توقع مسار العودة حتى حوالي سن العاشرة من العمر . ولم توجد فروق بين البنين والبنات في هذه المهمة (٨) .

ولا توجد معطيات كثيرة حول تغيرات الطفل في قذف الكرات وضربها بالمضرب ، ويوجد دليل صغير ، مع ذلك ، بأن الصبيان يتفوقون عادة في ركل الكرة الى أهداف أفقية (٩) . والصبيان أفضل من البنات أيضا في ضرب الكرة بالمضرب يمكن أن يعزى ، مع ذلك ، الى حد ما الى واقع أنهم غالبا ما يلعبون ألعابا تتطلب هذه المهارات كما هو حال البنات في النط على الشبكة بقدم واحدة .

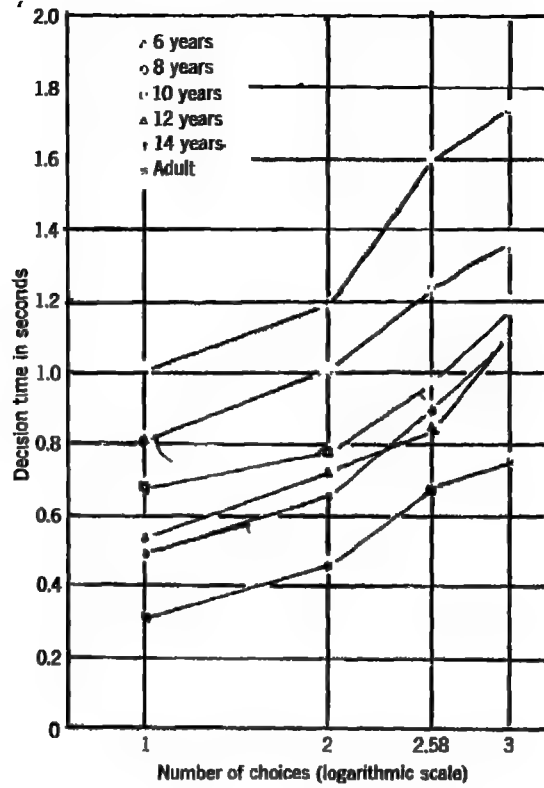
زمن رد الفعل :

من البلي أن تتطلب المهارات الحركية تتابع أفعال ، وبذلك يكون لها بعد زمني ، وهذا ما يسمى بزمن رد الفعل ويرمز له بـ (RT)

وهو يتألف ، على العموم ، من مقومات عديدة : إحداها هو زمن الحركة ، وهو الزمن الذي ينتضي بين بداية الفعل ونهايته . وهناك زمن القرار ، وهو الزمن المنتضي بين الإشارة أو المثير الى الفعل وأول حركة . وقد استقصى الباحثون التغيرات العمرية لدى الأطفال في زمني القرار والحركة . ففي إحدى الدراسات أعطى أطفال تتراوح أعمارهم بين ٤ - ١٦ سنة مهمتين من زمن رد الفعل . في إحدى المهمتين عرض على الأطفال (١٠) أصوات وطلب الى المفحوصين كبس زر بأسرع ما يستطيعون ليقاف الصوت (حركة رد الفعل) . وفي المهمة الثانية طلب منهم أيضا كبس زر بأسرع ما يستطيعون عندما يعرض عليهم الصوت العالي فقط (زمن القرار) . وأعطى لكل طفل درجتان إحداها لسرعة الاستجابات والأخرى لتنوع الاستجابة من محاولة لأخرى .

فوجد أن هناك تناقص مضطرب في زمن رد الفعل مع العمر . لقد كان زمن رد الفعل بالنسبة لأصغر الأطفال (٥.٧٥) من الثانية ولاكبرهم (٢٥ .) من الثانية . وأكبر تناقص في حركة رد الفعل يحدث بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٤ - ٩) سنوات . وفي زمن قرار مهمة رد الفعل كانت النتائج مماثلة (١٠.٣) ثانية بالنسبة لأصغر الأطفال و (٣٥ .) ثانية بالنسبة لاكبرهم . وهنا أيضا يتم أكبر تقدم بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٤ - ٩) سنوات (١٠) .

وفي دراسة أخرى لاختبار زمن القرار طلب من المفحوص القيام بعدد التمييزات أو القرارات في فرز البطاقات . وتألفت المواد من أربعة طبقات تضم كل منها (٢٤) بطاقة . حوت إحدى الطبقات ثلاثة ألوان كل ثنائي بطاقات بلون واحد . وحوت الطبقة الثانية (٤) ألوان كل ست بطاقات بلون واحد ، والطبقة الثالثة ستة ألوان مختلفة كل أربع بطاقات بلون واحد . والطبقة الأخيرة حوت ثنائي ألوان كل ثلاث بطاقات بلون واحد . وطلب من كل مفحوص فرز البطاقات في أكوام حسب ألوان (بطاقتان ، أربع بطاقات ، (٦) بطاقات ، (٨) بطاقات في كومة



الشكل رقم ٢/١١ - زمن القرار كتابع لعدد البدائل للبطاقة
الواحدة بالنسبة لزمم الاعمار

المصدر :

(Connolly, K. Speed Response, Temporal Sequencing and Information processing in children in K. Connolly [Ed.] Mechanisms of motor Skills Development, New York : Academic press, 1970).

واحدة . وقيس زمن الحركة بفرز الفحوصين طبقاً من البطاقات البيضاء في كومة من بطاقتين ، وأربع بطاقات ، وست بطاقات ، وثمانى بطاقات . وكان زمن القرار هو الفرق في الزمن المطلوب لفرز البطاقات البيضاء في كومات مختلفة .

وكان الفحوصون في الدراسة من الذكور والاثاث من الأعمار التالية (٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ٢٤) وتدل النتائج التي تظهر في الشكل رقم ٢/١١ على أن زمن القرار يتوقف على عمر الفحوص وعدد الخيارات المطلوبة . وأكبر الفحوصين يأخذ دوماً أقصر زمن بصرف النظر عن عدد الخيارات . كذلك يتزايد زمن القرار لدى كل زمرة عمرية كلما زاد عدد الخيارات . ويبدو من زمر العمر المتتالية المعروضة في الجدول ٢/١١ أن التغير الأكبر في زمن القرار يتم بين عمري السادسة والثامنة (١١) .

وهناك زيادة في تغير الاستجابة خلال الطفولة المتوسطة . ويمكن ربط هذا النمو بالاكساب التدريجي للمهارات الحركية ، كالنقاط الكرات وضربها ، ولعبة الهوكي ، والكروكيت ، والألعاب الأخرى التي تستدعي اتخاذ قرار والتوافق بين العين واليد . ومن الممكن أن يعزى فقر أداء الأطفال في المهارات الحركية الى كفايتهم اتخاذ القرار أكثر منه الى عدم نضج التوافق بين العين واليد .

صورة الجسم :

مع اكساب الأطفال تدريجياً مفهوماً أكثر واقعية عن محيطهم ، فانهم ينمون مفهوماً أكثر كفاية عن أنفسهم . واحد مظاهر هذا المفهوم من الذات هو صورة جسم الطفل . وتضم صورة جسم الطفل وعياً للجسم وأجزائه ، ويشمل تقويماً الكفاية المظهر الجسدي للمرأة ومهاراته الحركية بالوازنة مع أثرايه . وبالرغم من أن صورة الجسم تبدأ بالتشكل في مرحلة الرضاع ، والطفولة المبكرة ، وتصبح شعورية أكثر في الطفولة المتوسطة عندما يستطيع اليافع مؤثرته نفسه بأثرايه أكثر من أيويه .

ادراك الجسم :

يقدم الجدول رقم (١١ / ١) فكرة عامة لنمو مفهوم الجسم (٤) . ويتم مثل هذا التقويم باستخدام تقنيات مختلفة بما في ذلك رسم شكل الانسان . فاذا اُعطي الاطفال على سبيل المثال شكلا ناقصا وطلب منهم رسم الاجزاء الناقصة فان قدرتهم على فعل ذلك تتحسن عندما يصبحون اكبر سناً (١٤) . وهناك طريقة أخرى للتقويم وهي أن نطلب من الاطفال تحديد الجانب الايمن واليسر لديهم ولدى الآخرين (١٥-١٧) . ان قدرة الطفل النامية على كف الافعال الحركية من جميع الانواع انما هي نوع آخر من الدليل على نمو ادراك الجسم بالرغم من عدم ذكرها في الجدول (١٨) . (الجدول رقم ١١ / ١) .

مفهوم الذات :

اقترح جورج هربرت ميد George Herbert Mead (١٩) الفيلسوف الاجتماعي وعالم الاجتماع الشهير ، منذ زمن طويل ، أن مفهوم الفرد من ذاته يشتق من تقديرات الآخرين المنعكسة . ولكن لا يستطيع الطفل ادراك هذه التقديرات المنعكسة حتى تنمو قدراته المعرفية نمواً كافياً . وقبل نهاية سنوات المدرسة الابتدائية يصبح الطفل عرضة لتقديرات أترابه وينزع الى تقويم نفسه تبعاً لذلك .

ولدراسة مفاهيم الذات لدى الاطفال ، غالباً ما يستخدم الباحثون قوائم ضبط الصفات أو الجمل ، التي تشمل كلمات ايجابية وسلبية . فإما أن يقرأ الطفل القائمة أو تقرأ له بصوت عالٍ من قبل شخص آخر وبعد كل صفة يجيب على الطفل أن يقول ما اذا كانت تنطبق عليه . وعلى العموم توحي مثل هذه الدراسات بأن مفهوم الطفل من ذاته يتوقف الى حد كبير على تقديرات الآخرين (٢٠-٢٢) . والاطفال الذين يكون تحصيلهم ضعيفاً في المدرسة والذين يستهان بهم من قبل أبويهم وأترابهم يملكون احتراماً أدنى لذاتهم من الاطفال الذين يؤدون حسب المعايير الدراسية المقبولة (٢٣) .

ويملك الطفل ، في الواقع ، مفاهيم عديدة لذاته ، ويتوقف الأمر على مواهبه واهتماماته . وهناك بالإضافة الى صورة الجسم ، مفهوم الذات كتلميذ ، ورياضي ، وصديق ، وامرئ يملك مهارة خاصة وغير ذلك . مثال ذلك ، يمكن أن يملك الطفل تصوراً ايجابياً عن نفسه ، وآخر سلبياً كلاعب شطرنج . وهكذا فإن الطفل الفاشل في مجال يمكن أن يكون قادراً على تحسين مفهومه عن ذاته في مجال آخر . ومع ذلك فإن الطفل الذي يشعر بالعجز في جميع الميادين يمكن أن يصبح مضطرباً انفعالياً وسنناقش هذه الأمور بتفصيل أكبر في الفصل القادم (الفصل ١٢) .

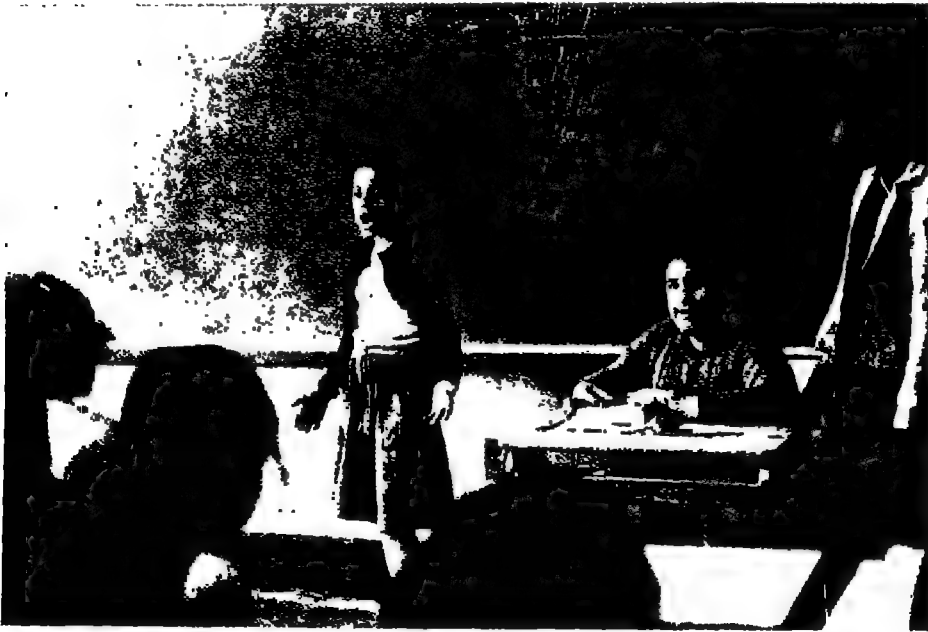
الجدول رقم ١/١ - ادراك الاطفال لاجسامهم

العمر (بالسنوات)	الادراكات
٢ -	يستطيع الطفل في نهاية هذه المرحلة أحياناً أن يحدد الأجزاء الكبيرة من جسمه لفظياً ، وتستطيع أن يلمس ظهره وذراعه ، أو ساقه عندما يطلب منه أن يفعل ذلك ويبدو أنه يمي أصابع قدميه قبل ساقه .
٢ - ٣	يصبح واعياً للجانب الامامي والخلفي ، والرأس والقدمين ، ويستطيع أن يحدد مكان الأشياء المتعلقة بهذه الأجزاء من الجسم . ويبدأ بادراك الإبهام ، واليد ، والقدمين . الخ
٤ -	يصبح واعياً بوجود جانب أيسر للجسم ، وجانب أيمن ، ولكنه لا يعرف أيهما الأيمن وأيهما الأيسر ، ويملك ادراكاً أكثر تفصيلاً لأجزاء الجسم ، ويستطيع تسمية الأصابع الصغرى والأولى .
٥ -	الامر غامض بالنسبة اليه في أي جانب هو الأيسر والأيمن ويستطيع تحديد مكانه بعلاقته بالأشياء ، والأشياء في علاقتها مع اللات ! ويظهر الجذع في رسوم الأشخاص .

- ٦ - يبدأ بتمييز الاجزاء اليسرى واليمنى من الجسم ويحدد مكان الجسم بعلاقته بالاشياء اليسرى واليمنى والاشياء بعلاقتها بالجانب الايسر والايمن من الجسم ، ويدرك الاصبع الصغير والاصبع التي فيها الخاتم ويستطيع ان يسميها
- ٧ - ٨ يترسخ جيداً مفهوم الايسر والايمن ، ويبدأ بتمييز الجانب الايسر من الناس بشكل صحيح وتظهر التعبيرات الوجهية في رسوم الاشخاص، وتمتلىء اضلاعهم ، وتضاف التفاصيل الى رسوم الاشخاص .
- ٩ - ١٠ يرتب منظور الآخرين المكاني بسهولة ، ويستطيع وصف ترتيب الاشياء من وجهة نظر الآخر .

المصدر مقتبس من :

Crutty, B. J., and Martin, M. M. Perceptual motor efficiency in children. Philadelphia, Lea and Febiger, 1969.



يكتسب مفهوم الطفل عن ذاته جزئياً من ردود فعل الآخرين على سلوكه ومظهره .

النمو العقلي

وحوالي السادسة أو السابعة من العمر ينمي بعض القدرات العقلية التي يسميها (بياجيه) بالعمليات الاجرائية المشخصة . شكراً لهذه العمليات ، فاطفال المدرسة الابتدائية يستطيعون عن طريقهم تكوين مفاهيم الاصناف ، والعلاقات ، والاعداد وبذلك يوسعون عالمهم توسيعاً كبيراً . كذلك فان الاطفال الذين يستطيعون اداء العمليات الاجرائية المشخصة يستطيعون تعلم القواعد التي يصوغها الآخرون واتباعها . وهكذا فان الطقولة المتوسطة هي الفترة الاولى لتعليم الاطفال بعض المهارات والمعرفة التي يحتاجون اليها للقيام بواجباتهم بشكل مجدي في مجتمعهم .

وسوف نناقش ما يستطيع الاطفال تحقيقه حالما تنمو لديهم العمليات المشخصة . وما دام النمو العقلي غالباً ما يقاس كميةً فسوف تبدأ بالروز ، ولا يستطيع الاطفال عادة تطبيق الاختبارات الجمعية للعمليات والتحصيل الى ان يتمكنوا من العمليات المشخصة. وبعد ذلك سوف ننظر في التغيرات التي تحدث في ادراك الاطفال ، واللغة ، والذاكرة ، ومفاهيم الاحتفاظ والنمو الاخلاقي . وسيصف القسم الاخير بشكل موجز العالم المفهومي لمرحلة الطقولة المتوسطة ، ويقدم بعض الامثلة من اللغة والمعرفة المكتسبة التي تبرز ثقافة على درجة عالية من الاصالة والثبات في هذه الفترة من العمر .

الروز التحصيلي :

وما ان يتعلم الاطفال القراءة والكتابة حتى يكونوا قادرين على تطبيق الاختبارات الجمعية ، ومثل هذه الاختبارات يستخدم على نطاق واسع في تقويم التحصيل والقبالية . وتقيس الاختبارات التحصيلية نظرياً التعليم السابق في ميدان معين من التعليم . واختبارات القبالية بالمقابل يفترض ان تتمكن من التنبؤ بالتعلم المقبل (٢٤-٢٥) . واختبار الذكاء هو احد انواع اختبارات القبالية .



خلال الطفولة المتوسطة يكتسب الأطفال المهارات والقدرة على تطبيق الاختبارات الجمعية

والتمييز بين اختبارات التحصيل والقابلية يمكن توضيحه بواسطة بنود الاختبار ذاتها . فبنود اختبار القابلية تنتمي مع افتراض أن الأطفال من خلفية معينة يجب أن يمتلكوا فرصا متكافئة في تعلم بعض الأمور . مثال ذلك أحد الأسئلة يعرض صورة لوجه فقد منه حاجب واحد ونسال « ما هو الشيء المفقود في هذه الصورة ؟ » . ويفترض أن معظم الأطفال قد لاحظوا عددا كبيرا من الوجوه بحيث ينبغي أن يكون نجاحهم

في هذا السؤال أمرا يتصل بالقلبية العامة أكثر من تعليم محدد . ومثل هذه الأسئلة غير شائعة ، مع ذلك ، ومعظم البنود في رائر القابلية يتطلب خبرة خاصة وعامة على حد سواء .

وقد صممت اختبارات التحصيل لاختبار ما تعلمه الطفل من التعليم السابق . إن اختبارات القراءة ، والحساب ، والعلوم ، وغير ذلك إنما هي نماذج من المعلومات التي كان قد تعلمها الطفل في المدرسة مثال ذلك « $(2 \times 2 = 4)$ » ، ما هي عاصمة Delaware ؟ . ويصبح التمييز بين بنود رائر القابلية وبين بنود رائر التحصيل أصعب بالنسبة للأطفال الأكبر سنا ، لأنه يصبح أقل وضوحا التمييز بين ما اكتسب في المدرسة وما اكتسب خارجها .

وتستخدم روائر القابلية في المدارس الابتدائية على نطاق واسع لتقويم تقدم التلميذ . ومعظم الاختبارات التحصيلية معايير مرجعة إلى معيار معين أشمل أي أن علامة طفل معين تقارن مع علامات زمرة معينة . وهذا المبدأ ذاته يستخدم في امتحانات الجامعة عندما تدرج الامتحانات على « منحني بياني » : في هذه الحالة يكون الصف زمرة مرجعية . فالأجد كثير من الطلاب المتفوقين في ذلك الصف فإن الطالب المتوسط سيحصل على درجة أضعف مما يحصل عليه في صف فيه كثير من الطلاب الضعفاء . وبعض هذه الاختبارات التحصيلية اختبارات مرجعة لولاية محددة أو لكل الأمة . وعلى ذلك ، فإن أداء الطفل أو المدرسة يمكن تقويمه بعلاقته بالمدينة ، والولاية ، والأمة .

وبالرغم من أن الاختبارات التحصيلية مفيدة لقياس تقدم التلميذ فإن لها قيودا عديدة سرعان ما لاحظها منتقوها . (فبياجيه) (٢٦) من بين آخرين (٢٧-٢٩) يعتقد أنه يمكن أن يكون للاختبارات آثار سلبية على التربية لأنها تنوع الاملاء ضحتومات المواد الدراسية والتقنيات (٢٠) بأنه من أجل جعل أن تمتاح من أكثر مظاهر

معرفة الطفل سطحية . ففي الغلب ، تكون الاجابات المقبولة فوراً كمؤشرات للمعرفة هي بالضبط أقل من تلك التي تشكل جزءاً من مخزون المعارف الناجح (p. 245) . . وفي مراجعة شاملة حديثة لتقويم التحصيل يقول (ليفاين Levine) (٢١) في حين أن المربين يقولون إن هدف التربية هو اكتساب اتجاهات ايجابية نحو التعلم وتنمية المهارات في التفسير ، فإن اختبارات التحصيل لا تقيس بلوغ هذه الاهداف .

واحدى طرائق معالجة نواقص الاختبارات التحصيلية كان من خلال إدخال الاختبارات المرجعة الى معيار مطلق ففي المستوى 'الجمعي' ، على سبيل المثال تعلم بعض المقررات بحيث يستطيع الطالب أن ينتقل حسب سرعته الخاصة بمساعدة اشرطة (الفيديو) التي في متناول اليد بسهولة . ويتقدم الطالب الى الامتحان عندما يكون مستعداً له ، ويعيده إذا دعت الضرورة لذلك حتى يتقن محتويات المقرر . وهكذا تقصد الاختبارات المرجعة الى معيار مطلق أن تكشف ما يستطيع الطلاب أن يفعلوا أو ما يعرفون أكثر من مقارنة الطلاب بمعيار. ومثل هذه الاختبارات تقدم معلومات يمكن تفسيرها فوراً من وجهة نظر معيار مطلق في الاداء (٢٢-٢٣) .

وقد بدأت الاختبارات المرجعة الى معيار مطلق بالاستعمال في المدارس الابتدائية أيضاً . فللعلم الذي يطلب من كل طفل أن يتم تقارير عن عشر كتب من حجم معين كمعيار مقرر انما يضع معياراً مقروءاً . ويقترح بعض المربين أن تحفظ سجلات من عمل كل طفل ، وينبغي استخدام ملاحظات المعلم ونماذج من عمل الطفل لتقدير تقدم التلميذ أكثر من الاختبارات (٢٤) . وبالرغم من أن هذا النمط من التقويم قد بدأ تواً بالظهور في المدارس الابتدائية ، فاننا نعتقد بأنه تطور سليم . ويبدو لنا أن جمع معلومات موثقة عن عمل الطفل عبر فترة معينة من الزمن كمؤشر أفضل بكثير عن تحصيله الدراسي من اختبار الاداء الذي

يقيس مظهراً سطحياً فقط من التعليم المدرسي . ومن ناحية أخرى ، إذا أصبحت المعايير صارمة جداً ولا تسمح بالفروق الفردية ، فإنها يمكن أن تكون اختبارات تحصيلية مرضية .

النمو الإدراكي :

يبدو النمو الإدراكي الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو الحسي الحركي يتبع سبيلاً مماثلاً من حيث أن التغيرات الرئيسية في المعالجة الإدراكية تحدث على ما يبدو بين (٤ - ٩) سنوات من العمر تقريباً . مع تغيرات طفيفة إن حدثت بعد ذلك .

استراتيجيات البحث :

إن أحد مظاهر الإدراك التي تتحسن مع العمر هو قدرة الطفل على البحث عن مجموعة من المثيرات بالنسبة لبنود معينة . ويصبح البحث أسرع وأكثر دقة مع تزايد العمر (٢٥-٢٩) . وهناك دليل أيضاً على وجود فروق كيفية ذات دلالة في الطريقة التي يجري فيها الأطفال الأصغر والأكبر بحثهم . وهذه الفروق العمرية تتضح بشكل خاص عندما يوازن المفحوصون المثيرات الإدراكية ، أو عندما يعالجون مثيرات معقدة أو غامضة .

وفي إحدى الدراسات طلب إلى أطفال من أعمار مختلفة موازنة رسوم وأوجهات بيوت متشابهة أو مختلفة في ناحية واحدة أو أكثر (الستائر على النوافذ ، وجود الأبواب ، وغيرها) . فكان الأطفال الصغار أقل نجاحاً من الأطفال الأكبر سناً في إجراء الموازنات . وتوحي سجلات حركة العين بأن الأطفال الأصغر كانوا يوازنون مظهراً واحداً . فإذا كانت أمثلة ذلك المظهر (مثال ذلك كانت النوافذ) متشابهة ، فإن الأطفال يقولون إن الواجهات هي ذاتها دون تفحص المظاهر الأخرى (٢٩) . وفي دراسة مرتبطة بالدراسة السابقة (٤٠) وجد أن تعليم الأطفال ما ينبغي التفتيش عنه في مهمة الموازنة كان أكثر نفعاً لكبار الأطفال من صغارهم .

وفي مهمة تنقيب حرة نسبيا (الشكل رقم ٣/١١) فان الفروق الفردية في البحث عن الاستراتيجيات واضحة جدا . وعندما عرض على الاطفال بطاقة عليها اشكال مألوفة ملصقة في تشكيل مرتب او غير مرتب فان قدرتهم على تسمية الاشكال تتفاوت مع اعمارهم ، ومع النموذج الاصلي . فالاطفال الصغار (٤ - ٥) سنوات لا يسمون بعض الاشكال ، ويسمون اشكالا اخرى مرتين في بطاقة التشكيل غير المرتب . وبالمقابل فإن الاطفال الاكبر بين (٦ - ٨) سنوات يقرؤون الاشكال من اليسار الى اليمين ومن الاعلى ولا يقعون في اخطاء . وفي البطاقة المرتبة (حيث الاشكال ملصقة بحيث تشكل مثلثا) لا يخطئ الاطفال لان سبيل التنقيب موضح بجلاء في الشكل نفسه (٤٢-٤١) .

وقد وجد ان في استراتيجيات بحث الاطفال ان الاطفال الاصغر سنا اكثر عرضة للمثيرات المشتتة للانتباه . وفي نوج من الدراسات طلب من الاطفال موازنة اشكال والوان شخوص حيوانية خشبية ، وقول ما اذا كانت هي ذاتها ام مختلفة عندما تضاف مظاهر مشتتة للانتباه الى تلك الشخوص . إن المظاهر المشتتة للانتباه تعميق الاطفال الاكبر سنا مؤقتا ، ولكنها تشكل عائقا مطلقا بالنسبة للاطفال الاصغر . ويستطيع الاطفال الكبار تكييف استراتيجيات بحثهم بسهولة اكثر للتفتيش عن مظاهر جديدة مما يستطيعه الاطفال الصغار (٤٣-٤٤) . بوقول موجز تصبح استراتيجيات بحث اطفال المدرسة الابتدائية اسرع ، واكثر جدوى ومنظمة مع ازدياد العمر حتى المراهقة على الاقل .

التنظيم المنطقي :

وما ان ينضج الاطفال حتى يكونوا اقلر على تنظيم المعلومات الادراكية بأساليب منطقية . فيستطيع الاطفال الكبار معالجة معلومات اكثر وأعقد مما يتمكن الاطفال الصغار فعله . وتظهر دراسات عديدة لاليانور غيبسون Eleanor Gibson وزملائها ظهور المعالجة المعرفية في الإدراك . ففي إحدى الدراسات (٥٠) كان على مجموعات من الاطفال



الشكل رقم ٢/١١ - صورة بطاقات التقيب

المصدر :

(Elkind, D.. & Weiss, J. Studies in Perceptual development III: Child Development, 1957, 38. 1153 - 1161).

الصغار والكبار تعلم كبس أضرار تتعلق بكلمات معينة . بعض الكلمات كانت منظومة ، وكان للتعرف على قاعدة نظمها يجعل التعلم أسهل . فالأطفال الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين (١١ - ١٢) سنة استخدموا قاعدة النظم أكثر بشكل ذي دلالة من الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم (٧ - ٨) سنوات لتسهيل التعلم . وفي دراسة أخرى (٤٦) ، استطاع أطفال الصف الرابع استخدام طائفة من المعلومات لحل ألعاب تصحيف الكلمات . والدراستان كلاهما توحيان بأنه مع التقدم في العمر يزداد استخدام المعالجة المعرفية في تنظيم الإدراك .

ويأتي الدليل على دور المعرفة التنظيمية أيضا من دراسات أوجت بها نظرية (بياجيه) النمائية في الإدراك (٤٧) التي وضعناها في الفصل السابع . فمن وجهة نظر بياجيه إن القدرة على رؤية تشكيلات الجزء والكل ، المبينة في الشكل (١ / ٧) (٤٨) ، تظهر لأن الأطفال يستطيعون الإدراك منطقيًا بأن الشكل الواحد والشكل ذاته (مثال ذلك شكل التفاحة في « تمثال رجل الفاكهة » يمكن أن يكون تفاحة ورأسًا في آن واحد . ويمكن مقارنة هذا الإدراك بفهم أن شخصًا ما يمكن أن يكون أمريكيًا وبروستانتيا - أن نفس الشخص يمكن أن ينتمي إلى أصناف مختلفة (٤٨) . إن الطبيعة المنطقية لهذا التشكيل الإدراكي موضح في بحث آخر ، حيث نظم الأطفال في مجموعات تبعًا لما إذا كانوا يستطيعون رؤية تشكيلات الكل والجزء . ثم اختبروا في مهارة الضرب المنطقي مثال ذلك :

صنف الأمريكيين × صنف البروتستانت = صنف الأمريكيين البروتستانت

فكان أولئك الذين يرون تشكيلات الجزء والكل أكثر تفوقًا بشكل ذي دلالة على الآخرين في أداء الضرب المنطقي (٥٠) .

التحرر من المظاهر المسيطرة في الصيغة الإدراكية :

ويمكن وصف النمو الإدراكي تبعا لتزايد تحرر الطفل من مطالب صيغة المثير ، ويطلق (بياجيه) على هذه العملية اسم التحرر من المركزية الإدراكية Decentring حيث ينزع الأطفال الصغار الى التمرکز على الصفات المعيزة المسيطرة على الصيغ البصرية . وهذه المظاهر المسيطرة قد وصفها علماء النفس الفشتالتيون (١٩٥١-٥٢) بالاغلاق ، والشكل الجيد ، والاستمرار وغير ذلك . فإذا وضعت تقطا متقاربة معا (الاقتران) فانها تبدو على شكل صورة . والشكل الناقص (مثال ذلك الدائرة التي ينقصها قطاع منها تقود المرء الى ملء الجزء المفقود عقليا (الاغلاق) . وفي حين ان هذه المبادئ الفشتالتية تعمل في جميع مستويات النمو ، فان الأطفال يستطيعون معارضة هذه المبادئ بشكل متزايد وبناء تنظيمات بديلة لدى تقدمهم في العمر .

إن بعض الدراسات التي تم وصفها للتو تقدم الدليل على التحرر من المظاهر المسيطرة في الصيغة الإدراكية . مثال ذلك ، الطفل الذي يقول الرجل مصنوع من الفاكهة من الرسم رقم (٢) في الشكل رقم (٤/٧) قد تحرر من المظاهر المسيطرة في رؤية الرأس تفاحة والجسم كاجاصة ، وغيرها . وفي نمط آخر مختلف نوعا ما من الدراسة ، طلب من المفحوصين تكوين مفاهيم عن الشخص ، والفاعلية أو الوضع (الخلفية) . وعندما يوجد الثلاثة جميعا في صيغة المثير (مثال ذلك ولد يلعب بالكرة في الساحة الخلفية للمنزل ، كان الأطفال الصغار يستطيعون تجريد الصبي ولكنهم لا يستطيعون تجريد الوضع أو الفاعلية ويستجيبون لهذه الوجهيات الثلاثة من الصيغة . وكان الأطفال الكبار يستطيعون صياغة مفاهيم لهذه التفاعليات والأوضاع بسهولة توازي سهولة صياغة مفاهيم عن الشخص . وبعبارة غشتالتي كانوا يستطيعون التحرر من المظاهر المسيطرة للشكل (الشخص) بالنسبة للخلفية (الفاعلية أو الوضع) (٥٣)

وعلى العموم إذن ، يصبح إدراك الاطفال لدى نضجهم أكثر جدوى بشكل متزايد وأسرع ، ويخضع للعمليات المنطقية . يضاف الى ذلك ، أنهم يستطيعون تدريجيا تجاوز المظاهر المسيطرة للصيغة البصرية ، ويستطيعون انتقاء المعلومات وتنظيمها تبعا لنياتهم ومقاصدهم .

النمو اللغوي

وكما اشرنا في الفصل الثامن(*) فإن النمو اللغوي خلال سنوات ما قبل المدرسة سريع بشكل استثنائي . في الواقع ، يبدو طفل في السنة الخامسة من العمر يتقن بشكل سطحي البنيات الاعرابية للغة ، وامتلاك المفردات الاساسية . وبالرغم من انه قد يبدو أن نمو الطفل اللغوي بوجه عام يتم قبل دخوله المثلثوية المتوسطة وهو في الواقع ، نمو لم ينته بعد فهناك نمو في المفردات والفهم الاعرابي للغة بين الخامسة والعاشر من العمر(٥٤هـ) .

نمو استخدام اللغة :

يمكن للمرء أن يشك بأن بلوغ العمليات الاجرائية المشخصة تصاحب بفهم جديد لكثير من المصطلحات ، وتعلم استخدام مصطلحات جديدة . ولكن هذا هو الواقع ، فلدى نضج الاطفال فكريا فان فهمهم لكلمات « أكثر » و « أقل » تتغير تغيرا كبيرا . فالاطفال الصغار يفهمون المصطلحات من قبل « أكثر وأقل » ونفسه كوصف الفروق بين الاشياء يستطيعون رؤيتها ، في حين أن الاطفال الكبار يدركون أنها تتعلق بفروق غير مفهومية أيضا .

ويمكن لطفل في الرابعة من العمر أن يقول ان عشر بنسات أكثر من اربع لانه يستطيع أن يرى الفرق بعينه ، في حين أن ابن السادسة من العمر يعطي الجواب ذاته لانه عد النقود ذهنيا ، لقد نجح ابن الرابعة وابن السادسة كلاهما في تمييز المصطلحات واستخدامها ولكن فهمها

(٥٤) في الجزء الاول .

لهذه المصطلحات مختلف . ان قدرة الطفل على استخدام اللغة استخداما صحيحا لا يدل بالضرورة على عمق الفهم . وفي هذه الناحية فان ابن الخامسة لأحد المؤلفين سأل مرة بابا ! ما هويتك الحقيقية ؟ فسأل الاب بدوره وقد فوجيء نوعا ما « لست متاكدا ، ماذا تعني بالهوية الحقيقية ؟ وأجاب الطفل فورا حسن ، سوبرمان هي الهوية الحقيقية (لكلاوك كنت) Clark Kent . لقد فهم الطفل الهوية الحقيقية بمعنى واحد ولكن ليس بالتاكيد بالطريقة ذاتها التي يتساءل بها الراشد « من اكون ؟ » .

وتوضح سلاسل من الدراسات عن تحولات فهم اللغة التي ترافق تحولات القدرة العقلية التي أجرتها Sinclair Dezwart (سنكلير دوزفارت) وهي زميلة (بياجيه) (٥٧-٥٨) . ففي إحدى الدراسات سئل الأطفال أولا وصف وضعيات كمية بسيطة ثم عرض عليهم قلمان قصير ثخين ، وطويل رفيع وطلب منهم كيف يختلفان ؟ . واختبر فهمهم سئل الأطفال ايجاد قلم أقصر ولكنه أثخن من هذا القلم . « وأعطى الأطفال مقاييس في العمليات الاجرائية المشخصة ايضا ، ثم وضعوا في زمرتين تبعا لتمكنهم من اجراء العمليات . اما أولئك الذين كانوا في المرحلة الانتقالية فقد وضعوا في زمرة ثالثة ، فوجد انه ليس هناك من فروق بين الزمر الثلاث في فهم المهمة ، ولكن هناك فروق ذات دلالة في وصف المهمات . لقد استخدم ٩٠٪ من اطفال ما قبل العمليات مثل هذا التعبير المطلق « هذا نحيف وهذا سمين » . واستخدم جميع الاطفال الذين انجزوا العمليات كلمات مقارنة « هذا القلم اطول ولكنه ارفع وهذا اقصر ولكنه اثخن » .

وأجرت (سنكلير دوزفارت) دراسة اضافية لاختبار دور اللغة في الفهم المعرفي . فحاولت تعليم الاطفال الذين لم يبلغوا بعد مرحلة العمليات المتعابير اللفظية المستخدمة من قبل أولئك الصغار الذين بلغوها . ولم يكن التعليم سهلاً ، ولاقى الاطفال اكبر صعوبة في تعلم

تعايير المقارنة كطويل ورفيع ، وقصير وثخين . ان ١٠٪ فقط من الاطفال الذين تعلموا قد اظهروا تقدما في بلوغ العمليات الشخصية . ويبدو على العموم اذن ، ان العمليات المشخصة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالاستخدام العفوي للتعايير المقارنة اكثر من المطلقة في الوصف اللفظي .

نمو المعرفة الاعرابية اللفوية :

يمكن بيان علاقة بين النمو المعرفي والفهم فيما يتعلق بالمظاهر الاعرابية للغة . مثال ذلك صيغة البناء للمجهول . فصيح البناء للمجهول يتكرر استعمالها في لغة الحديث ، يضاف الى ذلك انها اكثر تعقيدا من الناحية المعرفية والتحويلية معا من صيغة البناء للمعلوم لان علاقات الاسم والفاعل غير قياسية وينبغي ترجمتها الى شكل معياري لكي تفهم . ان جملة في صيغة المبني للمجهول مثل « عض الرجل من قبل الكلب » يجب ان تترجم الى جملة « عض الكلب الرجل » . ان علاقات الاسم بالفاعل في الجمل المبني للمجهول صعبة بوجه خاص في جملة قابلة للعكس ، اي مقولة في الظاهر اذا عكست الجملة ان جملة « عض الرجل من قبل الكلب » جملة لا يمكن عكسها في الواقع ، في حين ان الجمل المبني للمعلوم يمكن عكسها ايضا اولا يمكن عكسها ، ولكن قابلية العكس مشكلة اكثر في صيغة الجمل المبني للمجهول منها في الجمل المبني للمعلوم (٥٦) .

وفي احدى الدراسات (٥٦) قرئت على اربع زمر من الاطفال اعمارهم ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ سنة ، وطلاب الجامعة ، جمل قابلة للعكس ، وغير قابلة للعكس ومبينة للمعلوم ، ومبينة للمجهول . وبعد كل جملة قرئت على مفحوص مرضت عليه صورة سلسلة الفعل الموصوف في الجملة وطلب من المفحوصين الاجابة بأسرع ما يمكنهم بعد عرض كل صورة عن طريق كبس زر « صح او خطأ » ليرى ما إذا كان قد وصف الجملة بصورة صحيحة . وقد وجد ان زمن رد الفعل (RT) ، الصورة بالنسبة

لجميع الجمل قد تناقص مع العمر ، وإن الأطفال الذين كانت أعمارهم (١٠) سنوات و (١٢) سنة قد أدوا بمستوى واحد ، ولكنهم كانوا أسرع بشكل ذي دلالة من الأطفال الأصغر منهم سناً . وأعطى طلاب الجامعة أسرع زمن رد فعل من الجميع . وكانت الجمل القابلة للعكس أصعب من الجمل غير القابلة للعكس بالنسبة لجميع الزمر (زمن رد الفعل أطول) . وإن الجمل المبنية للمجهول القابلة للعكس كانت أصعب من الجميع (٥٩) . وكانت النتائج التي حصل عليها الباحثون الآخرون مماثلة جداً والذين استخدموا طرائق بحث مختلفة (٦٠) .

كما كشفت التغيرات النمائية في الفهم الإعرابي لدى الأطفال في سلاسل من الدراسات قامت بها (كارول تشومسكي Carol Chomsky) (٦١) . اختارت تشومسكي بنيات لغوية شاذة عن البنيات اللغوية القياسية لتحديد العمر الذي يفهم فيه الأطفال القاعدة القياسية العامة وما يشد عنها . استخدمت أفعالا من مثل To See المرجع فيه See متغير : ففي الجملة (John is easy to see) يكون جون هو الراجع في حين أنه في الجملة John is eager to see لا يكون جون راجعا . كذلك فإن الأفعال تخرق القواعد العامة للإعراب كما في Promise, ask, tell . ودرست تشومسكي فهم الأطفال للضمائر أيضاً .

وقد وجدت تشومسكي أن الأطفال ، على العموم ، ينزعون إلى التحسن كل سنة بالنسبة للشواذ الإعرابية بين الخامسة والعاشرة من العمر . ومع ذلك ، توجد فروق فردية واسعة . فبعض الأطفال يفهمون الشواذ الإعرابية في سن الخامسة من العمر في حين لا يفهمها آخرون حتى سن العاشرة . ووجدت هذه الفروق في المرجع الضمائري . وباستثناء حالات قليلة لم يفهم الأطفال الذين هم دون الخامسة المرجع الضمائري . فالتنو في فهم الحالات الإعرابية الشاذة يستمر خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، في حين يبدو أن الطفل يتقن المرجع الضمائري قبل نهاية سن السادسة . ويبدو أن نمو اللغة تبعاً

لتشومسكي (١١) خلال سنوات المدرسة الابتدائية يتحرك في اتجاهين :
احدهما زيادة المعرفة او فهم معاني الكلمات . والآخر هو فهم قواعد
المعاني التي تحكم استخدام الكلمات . وفي حين ان اطفال ما قبل
المدرسة يكتسبون قواعد الجملة فإن اطفال المدرسة الابتدائية يتقنون
الحالات الشاذة ببطء .

مهارات التواصل المرجعية :

أشرنا في الفصل السابع (*) انه حتى الاطفال الصغار يستطيعون تكييف
لفتهم المستوى النمائي للمستمع . وتستمر مثل هذه المهارات في
التواصل المرجعي في التحسن مع نضج الاطفال اجتماعياً ولفوياً . في
الواقع ، كثير من الخبراء في هذا المجال يجادلون الآن ان المهارات اللغوية
والنفسية اللغوية من النمط الذي ناقشه (نوعام تشومسكي
Noam Chousky) ليست هي تلك المهارات اللازمة للتواصل نفسها
(١٢ - ١٥) . ويبدو ان معرفة لغة ما ، ومعرفة كيفية استخدام تلك
اللغة في التواصل يمكن ان تتطلب قدرات مختلفة .

ولايضاح المهارات اللازمة للتواصل المرجعي سوف نصف موقف
شخصين (أشرنا إليه بإيجاز في الفصل السابع) فيه متكلم ومستمع
يستطيع ان يسمع ولكنه لا يرى الشخص الآخر ، إنهما يجلسان عادة
على طرفين متقابلين من الطاولة مخفيين احدهما عن الآخر بشاشة عبر
منتصف الطاولة . ويملك المتكلم والمستمع كلاهما اشياء وصوراً
امامهما . ينتقى احد الاشياء او الصور ليكون مثراً مرجعاً في حين
تعرف الاشياء الأخرى على انها مثيرات غير مرجعية . كان على المتكلم ،
بوجه عام ، ان يحدد المثير المرجعي للمستمع عن طريق وصفه وصفاً
جيداً بحيث يستطيع "المستمع انتقاءه من المثيرات غير المرجعية .
وليست هناك أية كلمة تحدد المرجعي .

(*) من الجزء الاول من هذا الكتاب . (المترجم)

وفي هذه الوضعية يبدو أن عدداً من الخطوات المتعاقبة مطلوب .
أولاً : يجب على المتكلم أن يقرر ما هي الخصائص التي تميز المثير
المرجعي من غير المرجعي (مثال ذلك دائرة خضراء في مقابل دوائر من
الوان أخرى ، وأشياء خضراء ذات اشكال أخرى) . وعلى المتكلم من ثم
أن يضع هذه المعلومات في كلمات . يستطيع المستمع أن يفهمها . وجلي
أن تؤخذ صفات المستمع في الحسبان : مثال ذلك قد لا يكون اللون كلمة
ذات دلالة بالنسبة للأعمى المصاب بعمى الألوان . من الواضح أن مهارات
التواصل المرجعية هذه تتطلب أكثر من القدرة اللغوية وحدها (٦٤) .

وتبين جميع دراسات النمو في مهارات التواصل المرجعية أن
الأطفال يحققون تقدماً جوهرياً خلال سنوات المدرسة الابتدائية (٦٦-٦٩) .
والنجاح النسبي للأطفال الصغار في التواصل يتوقف الى حد ما على
طبيعة المهمة . فهم يؤدون بشكل مرض كمتكلمين إذا شاركوا بمعلومات
مع المستمع (٧٠) . إنهم يستطيعون الأداء بشكل جيد إذا تلقوا الدراية
الراجعة من حيث مدى نجاحهم مع المستمع (٧١) . ويبدو أن المتكلمين
الصغار يتطلبون تلميحات أكثر من السياق حول فهم المستمع ليكونوا
أنجح تواصلًا مما يصح بالنسبة للأطفال الأكبر سناً منهم ، والراشدين .

وقد حاولت نظريات عديدة تفسير مهارة المفرد في التواصل
المرجعي . إحداها وهي نظرية تعلم في جوهرها ، وتمتد بأن مهارة
المتكلم تتوقف على مخزونه اللغوي ، وعلى عدد الترابطات اللغوية التي
في متناول يده (٧٢) . ويقدر ما يزداد مخزون المرء يكبر نصيبه في صنع
رابطة مع الارتباطات اللغوية للمستمع . واحد الأمثلة على هذا الألفاظ
اللغوية . ويمكن التنبؤ بأن المفرد الذي يملك مخزوناً لغوياً كبيراً ينجح
أكثر في هذه اللعبة ممن لا يملكه . وهناك نظرية مختلفة نوعاً مريضها
(بياجيه) (٧٣) ، وفي وقت أحدث (فلافل Flavel) (والعاملون
معه (٦٦) . إذ جادلوا بأن الطفل أن يملك القدرة المعرفية لأخذ منظور
الشخص الآخر من أجل التواصل المرجعي وهي مهارة مرتبطة بالعمليات
الاجرائية المشخصة .

وهاتان النظريتان ليستا متناقضتين بالضرورة . في الواقع ، قد يكون من المدهش إذا لم يعتمد التواصل المرجعي على مخزون لغوي كبير وعلى القدرة على رؤية العالم من وجهة نظر الآخر . إن التواصل المجدي مع شخص آخر مهمة صعبة ومعقدة بشكل استثنائي حتى بدأت دراستها الآن فقط .

الذاكرة :

يمكن للمرء ان يمر في الطفولة المتوسطة بين ثلاثة مراحل رئيسة لعملية الذاكرة وهي مرحلة الإدخال أو التعلم الأولي ، ومرحلة الخزن أو تنظيم الذاكرة ، ومرحلة الاسترجاع أو الأداء التذكري . وهناك تغيرات نمائية ذات دلالة في المراحل الثلاث كلها لعمليات الذاكرة خلال سنوات المدرسة الابتدائية .

الإدخال وأخذ المعلومات :

إن جزءاً هاماً من عملية الإدخال هو دافعية المرء لتعلم مادة معينة . وعلى العموم ، فإن المادة التي نتعلمها بشكل مقصود نتذكرها بشكل أفضل من المادة التي نتعلمها عرضاً . وإذا ركزت الانتباه على تعلم أسماء الأشخاص الآخرين في حفلة عن (طريق ترددها لنفسك مستخدماً إياها في جملك الخاصة ، وغير ذلك) فأغلب الاحتمال أن تتذكر الأسماء أكثر مما لو سمعتها ولم تبذل جهداً لتذكرها . ويميل البحث الى تأكيد ملاحظة الحس العام هذه ، وكذلك افتراض أن الأطفال الأكبر أكثر فعالية في استخدام استراتيجيات الإدخال (٧٤-٧٦) .

ففي إحدى الدراسات اشتركت زمر من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (٤ ، ٧ ، ١١) سنة في مهمة ادخال مقصودة وعرضية . ثم اختبر كل طفل تحت شرطين : في الشرط الأول عرض على الأطفال (٩ - ١٥)

صورة لأشياء مفردة ، وأمرؤا بالنظر الى الصور بعناية لأن هذا سوف يساعدهم في مهمة لاحقة . وفي الشرط الثاني اتبعت الطريقة ذاتها ما عدا ان امر الأطفال بتذكر أشياء من الصور قدر ما يستطيعون .

وتظهر الدراسة تقدماً نمائياً واضحاً في شرط انظر وتذكر كليهما ، وهناك تقدم مطرد مع العمر في عدد الأشياء المتذكّرة . وكان أداء الأطفال الذين كانوا في سن الرابعة هو ذاته في شرطي انظر وتذكر . وبالنسبة للأطفال في السابعة والحادية عشرة من عمرهم ، فقد أدوا أفضل في شرط تذكر منه في شرط انظر . وقد أعيدت هذه التجربة (٧٥) مع أطفال في سن السادسة ووجد انهم يتذكرون أكثر في شرط تذكر منهم في شرط انظر . ومن الممكن أن تكون استراتيجيات الأطفال في الإدخال قد تغيرت حوالي عمر الخامسة أو السادسة عندما كانوا يكتسبون العمليات المشخصة أيضاً .

هل تتغير عملية الإدخال ذاتها مع العمر ؟ وهل يستخدم الأطفال الأكبر سناً طرائق أو استراتيجيات في الإدخال مختلفة عما يفعل الأطفال الأصغر سناً ؟ سوف نتوقف الإجابة عن هذه الأسئلة الى حد ما على المادة التي يجب تعلمها ، وقد يتطلب تذكر الأرقام استراتيجية مختلفة من تذكر الأسماء . ويوحى عدد من الدراسات (٧٧ - ٧٩) على سبيل المثال بأنه لدى تقدم الأطفال نحو عمر أكبر فإنه لا يكون في متناول يدهم استراتيجيات ذاكرية أكثر فقط بل يستطيعون انتقاء الاستراتيجية أو الاستراتيجيات المناسبة للمادة أكثر من غيرها .

في أحد البحوث كانت المادة الواجب تعلمها محتوى ومكان عدد من الصور . وكان الأطفال الذين طلب إليهم حفظ الصور وأماكنها من أعمار مختلفة . وكانت مخبأة تحت شاشة وكانت كل واحدة مرتبطة بزر بحيث انه إذا ضغط يرفع الصورة الى مكان معين على الشاشة . ولاحظ الملاحظون أن الأطفال يستخدمون استراتيجية من ثلاث استراتيجيات

في هذه المهمة - كانت الأولى « تسمية » الأشياء ، ثم يبدأ الأطفال « بتوقع » المكان قبل ظهور الصورة . ويبدأ الأطفال بالتدريب على الحفظ فيما بعد ، الذي كان مزيجاً من التسمية والتوقع . وعلى العموم ، يستخدم الأطفال بين السادسة والتاسعة الاستراتيجيات الثلاث . وعلى ذلك ، تتزايد قدرة أطفال المدرسة الابتدائية على حفظ المادة واستخدام استراتيجيات فعالة في الإدخال .

الخزن وتنظيم الذاكرة :

يجب أن تكون الدراسات لتحديد كيف يخزن المفحوصون المعلومات لاسترجاعها غير مباشرة . فهم يركزون غالباً على تنظيم المادة التي ينبغي تذكرها في علاقتها بسهولة تذكر الفرد . ويفترض ، على العموم ، أن قدرة الفرد على التذكر تختلف حسب مقدرته في استحداث التنظيم . مثال ذلك ، لنفترض أن طلب من المفحوصين استرجاع عدد من الأشياء يستطيعون تنظيمها في مجموعات وفي أصناف عامة أكثر . وهؤلاء المفحوصون الذين يستخدمون مثل هذه الأصناف من نسق أعلى ، والذين ينظمون استجاباتهم ، يتوقع لهم أن يتذكروا أشياء أكثر من أولئك الذين لا يستخدمون التنظيم أي وضع المعلومات في نسق أصناف أعلى يتطلب قدرة معرفية واستراتيجيات ذاكرية أيضاً . وعلى العموم تحسن قدرة الأطفال على فعل ذلك مع تقدمهم في العمر . وتبعاً لذلك ، يمكن للمرء أن يتوقع تحسناً مطرداً في ذاكرة الأطفال مع العمر بالنسبة للمواد القابلة للتصنيف ، وهذا بالضبط ما وجده كثير من الباحثين (٧٧ ، ٨٠ ، ٨٢) .

وفي دراسة على الذاكرة استخدم فيها تلاميذ الصفوف (١ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، مع طلاب الجامعة) كمفحوصين . وكانت المثيرات تتألف من ٢٤ صورة يمكن تجميعها في أربعة أصناف عامة : حيوانات ، وسائل نقل ، أثاث ، ومواد البسة . وعرضت الصور كلها دفعة واحدة ، وطلب من المفحوصين دراسة الصورة لمدة ثلاث دقائق وعليهم بعد ذلك أن

يتذكروا عدداً من الصور قدر ما يستطيعون . وقيل للمفحوصين أيضاً أنهم يستطيعون إعادة تنظيم الصور إذا أرادوا ذلك . ولم تحسب درجات المفحوصين بالنسبة لعدد الصور المسترجعة ، بل بالنسبة لإعادة تنظيم الصور في أصناف خلال فترة الدراسة ، وقد وجد أن هناك زيادة مضطردة مع العمر في ميل المفحوصين الى تنظيم الصور تبعاً لصنف . وهناك زيادة مقابلة في عدد الصور المسترجعة وكان متوسط درجة الاسترجاع بالنسبة لأطفال النصف الأول (١١) صورة و (١٦) صورة بالنسبة لأطفال النصف الثالث و (١٩) صورة بالنسبة لأطفال النصف الرابع والخامس والسادس . أما طلاب الجامعة فكان متوسط عدد الصور لديهم (٢٣) صورة . وتوحي درجات التنظيم أن الأطفال يخزنون المعلومات تبعاً لمستوى أعلى من التنظيمات مع شكل متزايد مع العمر كلما كان ذلك ممكناً .

الاسترجاع :

إن أحد أساليب النظر الى نظرية (بياجيه) و (انهيلدر) في الذاكرة قد نوقش في الفصل السابع (٨٢) ، وكان في حدود الخزن والاسترجاع . ويرى بياجيه وانهيلدر أن ما يخزن في الذاكرة يمكن أن يتحول خلال عملية الاسترجاع . انهما يعتقدان بأن المادة المختزنة إنما هي بناء عقلي ، وأن ما يسترجعه الطفل هو الطريقة التي يبدو البناء بها نتيجة العمليات العقلية التي في متناول يده في لحظة ما من نموه . وبكلمات أخرى ، وبمقابل ما نوقش آنفاً ، يؤكد (بياجيه وانهيلدر) أن المادة يمكن أن تنظم بعد أكثر من قبيل اختزان المعلومات . ففي الفصل السابع استعرضنا بعض البحوث التي تدعم هذه النظرة ، وتوجد دراسات أخرى أجريت مع أطفال المدرسة الابتدائية والتي تؤيدها أيضاً (٨٤-٨٥) . وبعض المنظرين (٨٦) يجادلون الآن أن ما يعرفه المفحوص يؤثر في الذاكرة .

واتخذ تولفين Tulving (٨٧) ، أسلوب مقارنة مختلف لدراسة الاسترجاع حيث رأى أن الاسترجاع يتعلق « بالمحيط المعرفي » الموجود

خلال التعلم . واعتقد أن المحيط المعرفي يقدم مجموعة من التلميحات يمكن أن تساعد على الاسترجاع . مثال ذلك إحدى الحيل في محاولة تذكر اسم شخص ما هي استعراض حروف الهجاء مفكراً بالأسماء ، التي تبدأ بكل حرف . في بعض الأحيان ، يمكن لتذكر الاسم نفسه أو حروفه الأولى . إن قول أسماء تبدأ بكل حرف يمكن أن تعيد تركيز تلميحات تستطيع أن تساعد على الاسترجاع . وكذلك الأمر في القصص الغامضة فإن محاولة « إعادة تمثيل الجريمة » تساعد على إرساء ذاكرة الشهود .

وقد اختبر هذا التصور للاسترجاع بطريقة بسيطة (٨٨) . كان المقصود في الصفوف الأولى والثالث والسادس . وكانت المثيرات الواجب تذكرها تقوم على (٢٤) صورة لأشياء عامة . وكانت ثمانى أصناف ثلاثة أشياء في كل صنف . وكان الجانب الجديد في الدراسة أن الأصناف لم تكن مفاهيم أوسع بل الأمكنة التي كانت توجد فيها الأشياء عادة (دكة الفواكه) من أجل العنب والأجاص والموز مثلاً .

وخلال المرحلة الأولى من التجربة عرضت الصور والأماكن التي يمكن أن توجد فيها كلاهما على المبحوثين . مثال ذلك ، عمل ، فرد ، ودب ، وحديقة حيوان . وأوضح المبحر في هذا الوقت العلاقة بين الأشياء والأصناف . وفي المرحلة الثانية من التجربة أو الاسترجاع أدخل المبحر ثلاثة شروط مختلفة . ففي شرط التذكر الحر طلب من الأطفال تذكر أشياء عديدة قدر ما يستطيعون وفي شرط التذكر مع التلميح أعطى الأطفال الأصناف من قبل المبحر كمساعد عام للتذكر . وفي شرط التذكر الموجه أعطى الأطفال الأصناف الثمانية ، وطلب منهم أي الأشياء ينسجم مع كل صنف .

وكما توقعنا ارتبطت الفروق بالعمر لأن في شرط التذكر الحر ، والتذكر مع التلميح كليهما تذكر الأطفال الأكبر سناً أشياء أكثر من الأطفال الأصغر سناً . وأدى أطفال الصف الأول والثاني في الأداء نفسه في التذكر الحر ، ولكن أطفال الصف السادس أدوا أداء أفضل بشكل جوهري في التذكر مع التلميح مما فعلوا في التذكر الحر . وكانت النتيجة الأكثر أهمية هي أنه في شرط التذكر الموجه أدى جميع فئات العمر في

المستوى العالي ذاته من حيث الأساس ، فتذكروا ٧٥٪ من الأشياء .
وهذه النتائج وما ياتلها من الدراسات الأخرى (٩١، ٨٩) نوحى بأن صعوبات
الطفل الصغير في الاسترجاع يمكن أن ترتبط بمسألة امادة بناء المحيط
المعرفي الأصلي . فإذا تم له ذلك من قبل المجرب فان الأطفال يؤدون في
المستوى ذاته كالأطفال الكبار .

وواقع وجود تحسن تدريجي خلال العقولة المتوسطة في ادخال
المواد وخزنها واسترجعها التي يجب تذكرها يمكن ان يعزى على
سبيل الاحتمال الى النمو في استخدام الاستراتيجيات المنظمة وفي
القدرة المعرفية معاً . وعندما تقدم الاستراتيجية المنظمة من الخارج
يستطيع حتى الأطفال القيام بالتذكر الجيد .

سلوك الاحتفاظ الإدراكي :

يصبح الاحتفاظ الإدراكي وهو قدرة المرء على الحكم على أن كمية
ما تبقى كما هي بالرغم من التغير الحاصل في مظهرها - ذا دلالة خلال
الطفولة المتوسطة . ويؤكد بياجيه (٨٢) بأن الاحتفاظ الإدراكي (كما
وصف أعلاه) لا يظهر حتى يبلغ الطفل العمليات الإجرائية المشخصة .
ويمكن تعليم الأطفال ، مع ذلك الاحتفاظ الإدراكي قبل بلوغ العمليات
المشخصة ، ولكن ينزع هذا الى أن يكون انجازا محدودا تعوزه قابلية
التمميم التي يجب ملاحظتها عند بلوغ العمليات المشخصة تلقائياً .

أنماط الاحتفاظ الإدراكي :

وخلال سنوات المدرسة الابتدائية ، يكتشف الاحتفاظ في مجالات
مختلفة فيكتشفون على سبيل المثال أن الكمية ، والطول ، والمساحة ،
والكتلة ، والوزن ، والحجم تظل هي نفسها رغم التغيرات الظاهرية التي
تطرأ عليها . وهم يكتشفون أيضا أن الزمن يتقدم بشكل موحد بصرف
النظر عن كيفية قياسه . وسوف نصف أدناه بعض هذه المنجزات .



طفل تعرض عليه مهمة احتفاظ تعالج الاحتفاظ الادرائى
لكمية متصلة (سائل)

ففي حوالي السبع سنوات ، يكتسب معظم الأطفال الاحتفاظ
الادراكي بالطول ، ويقوم عادة كما يلي : يعرض على الطفل قلمان غير
مبريين أو عضوين متساويين في الطول ويسأل الطفل هل هما متساويان
في الطول ؟ وما ان يوافق الطفل على تساويهما - ويكون عادة بوضع
القلمين احدهما بجانب الآخر بحيث تتراصف نهايتيهما - ويحرك المجرب
احد القلمين بحيث يتقدم احدهما على الآخر . ويسأل الطفل عندئذ
ما اذا كان القلمان متساويين في الطول ام ان احدهما اطول من الآخر
(يستخدم المجرب لغة مألوفة حقا لدى الطفل) .

ويمكن التنبؤ بنتائج هذه التجربة تماما بالرغم من ان الأعمار تتغير
متوقفا ذلك على ذكاء الطفل أو خلفيته . فحوالي الرابعة من العمر
يقول الأطفال إن أحد القلمين أطول رغم أن احدهما يتقدم على الآخر ،
ولكن إذا أرجع الى الوراء فإن القلمين يعودان متساويين ثانية . وأخيرا
حوالي السادسة أو السابعة من العمر يقول الأطفال وبشكل نمطي إن
القلمين من طول واحد لأنه « إذا حركتهما فانك لا تزيد أي شيء ولا تأخذ
أي شيء » . وقبل انتهاء هذا العمر فانهم يفهمون بأن الطول لا يتغير
لمجرد أن وضع الشيء قد تغير (١٢) .

ويتم تسلسل مشوق بوجه خاص في فهم الاحتفاظ الادراكي في
الكتلة ، والوزن ، والحجم . وبالرغم من ان طريقة التقويم هي ذاتها
بالنسبة لكل مفهوم ، فهناك تسلسل يرتبط بالعمر لبلوغ الاحتفاظ
الادراكي . فالأطفال يفهمون ثبات الكمية حوالي السنة السادسة
أو السابعة من العمر . والوزن حوالي السنة الثامنة أو التاسعة ،
والحجم حوالي السنة الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر . ومع
ذلك فإن فهم ثبات الحجم لا يحققه الأطفال في وقت واحد كما هو الحال
بالنسبة للكتلة والوزن (١٢-١٦) . ويرد (بياجي) هذا الانفصال الى

التغير الأفقي (1) Horizontal décalage ويعني أن قدرات مماثلة لازمة لفهم كل مفهوم ولكن تلك المفاهيم ذاتها تختلف في الصعوبة . ففي حالة الوزن والحجم على الأطفال أن يتفلبوا على منظورات ذاتية أكثر (كقياس الوزن بما يشعر المرء من ثقل الأشياء) مما يفعلون مع الكمية .

ويختبر ثبات الكتلة والوزن والحجم عادة بعرض كرتين من الفضار على الطفل ونسأله ما إذا كانتا تحتويان كمية واحدة (وزن وحجم) . ويسمح للطفل أن يزيد أو ينقص من الفضار ليجعلهما متساويين . ومع ثبات الوزن (يسمح للأطفال باستخدام ميازين وإن كان كثير من الأطفال الصغار قد لا يعرفون كيفية قراءتها) . وما إن يوافق الطفل على أن الكرتين تحتويان نفس الكمية (وزن أو حجم) من الفضار ، حتى يبرم المجرّب احدي الكرتين على شكل مقلق أي بشكل اطول وارفع من الكرة الباقية ، ومن ثم يسأل ما إذا كان الشئان مازالا كميتين متساويتين (وزن أو حجم) . فالطفل الذي يجيب بأن الكرة الفضارية لها نفس الكمية من الفضار (وزن أو حجم) كمقائق الفضار فأننا نقول عندها إنه قد امتلك الاحتفاظ الإدراكي بالنسبة لذلك المفهوم .

وكما ذكرنا آنفا ، يوجد « تغير أفقي » في فهم الأطفال للاحتفاظ الإدراكي للكمية أولا ثم الوزن والحجم . وما هو مهم بوجه خاص هو أن ما يقدمه الأطفال كتفسير للاحتفاظ الإدراكي للكمية (لا شيء أضعيف أو اتقص) يظل مساويا بالنسبة للوزن والحجم على حد سواء . ومع ذلك يفشل الأطفال في الاعتراف بذلك لأنهم يستغرقون في المسألة المفهومية وليس في مواد التجربة .

(1) وهو مصطلح وضعه بياجيه لظاهرة أن المفاهيم التساوية في الصعوبة منطقيا ليست كذلك اختياريا . وبالتالي فإن مفاهيم مثل (الكتلة والوزن) وهي ذات صعوبة متساوية يصل الطفل الى فهمها في اعمار مختلفة . انظر ثبات المصطلحات في آخر الكتاب (المترجم) .

ومع الاحتفاظ الإدراكي بالمساحة (٩٢) غالبا ما يستخدم بياجيه وزملاؤه لوحة تمثل مزرعة وحيوانات ، ومزرعة وإبنية . ويسأل الأطفال ما إذا كان لدى الأبقار عشب للأكل عندما يتجمعون في الحقل أكثر مما لو تفرقت فيه . فقبل سن السابعة أو الثامنة يفترض الأطفال وجود عشب أقل للأكل عندما تنتشر الحيوانات في الحقل مما لو تجمعت فيه . وأجرى باحثون آخرون الظواهر ذاتها بترتيبات مختلفة ، فأدرك الأطفال الصغار ظاهريا الغرفة المكتظة أصغر ماديًا من الغرفة الفارغة المساوية لها في المساحة .

وبسبب أن الزمن تقدم مطرد بصرف النظر عن كيفية قياسه فهو مفهوم مجرد ، يبدأ الأطفال بقياسه بأساليب مشخصة أكثر . مثال ذلك أخبر طفل صغير والده « أنت لا تحتاج إلى أعياد ميلاد أخرى » ، فقد أكملت نموك تماما ، وعندما تبلغ كامل طولك فأنت لا تحتاج إلى عيد ميلاد ! » . وفي تجارب أخرى لبياجيه (٩٨) ، اعتقد الأطفال أن الأشجار القصيرة والعريضة أصغر سنا من الطويلة الكثيرة الصفاف لأن الأشجار الطويلة أعلى . ولا يفهم الأطفال عادة أن الزمن مستقل عن الحجم الفيزيقي ، والحركة حتى منتصف الطقوة المتوسطة .

وخلال سنوات المدرسة الابتدائية يسبغ الأطفال الصفة الكمية تدريجياً على خبرتهم ، ويبدلون بفهم أن الكتلة والوزن ، والحجم ، والمكان ، والزمن ، والعدد ، والطول وغيرها تنطوي على وحدات لا تتغير بالتغيرات المختلفة في مظهرها .

التدريب على الاحتفاظ الإدراكي :

قاد وصف (بياجيه) لسلوك الاحتفاظ الإدراكي إلى عدد من الدراسات المرتبطة به . وقد حاولت كثير من هذه الدراسات (١) تحديد ما إذا كان الأطفال الذين لا يفهمون الاحتفاظ الإدراكي في سن أبكر مما يتعلمون عادة (ب) ما هي العمليات التي تمكن الأطفال من تعلم الاحتفاظ الإدراكي .

وعندما اكتسبت أبحاث (بياجيه) الشعبية في هذه البلاد (US) [الولايات المتحدة] في أوائل الستينات قلعت عدة دراسات تدريب ولكنها لم تكن ناجحة بوجه عام (١٩-١١) . وفي أواخر الستينات ، وبأكورة السبعينات ظهرت ، مع موجة ثانية من هذه الدراسات تظهر أن أطفال الرابعة والخامسة الذين لا يستطيعون الاحتفاظ الإدراكي قبل التدريب تمكنوا من فعل ذلك بعده (١٠٢-١٠٥) وبالرقم من وجود شيء من الخلاف حول كيفية تقويم بلوغ الأطفال للاحتفاظ ، يسلم اليوم بوجه عام بأن هذا يمكن تعليمه الى أطفال الرابعة والخامسة من العمر .

والقيمة الحقيقية لدراسات التدريب كانت كشف بعض العمليات التي يتم تعلم الاحتفاظ الإدراكي عن طريقها . وقد تمحور كثير من الدراسات حول عملية واحدة أو أخرى التي كان يعتقد بأنها حاسمة في فهم الاحتفاظ الإدراكي . وفي بعض الحالات اعتقد (بياجيه) (١٠٦) بأن هذه العمليات كانت أساسية للاحتفاظ الإدراكي ، وفي حالات أخرى لم يعتقد (بياجيه) أن العمليات المدروسة أساسية . وإحدى العمليات التي اعتقد (بياجيه) (١٠٦) أنها أساسية بالنسبة للطفل افهم الاحتفاظ الإدراكي هو قابلية العكس - أي أن كرة الغضار يمكن أن تتحول الى مقائق ثم تعود ثانية الى كرة . والمرجح أن الأطفال يتعلمون أن الكمية لا تتغير رغم تغيرها الظاهري عن طريق التدريب على الانتباه الى الطبيعة القابلة للعكس للاحتفاظ الإدراكي . في إحدى الدراسات (١٠٧) ربط عدد من الأشياء الى شريط يمكن مدّه بالشدّ ولكن سرعان ما يعود الى طوله الأصلي معيدا الأشياء الى تباعدها الأصلي على الشريط . ففي هذه الدراسة وغيرها من الدراسات (١٠٨-١١٠) يبدو الأطفال وقد نجحوا في التدريب على قابلية العكس وعلى الاحتفاظ الإدراكي .

وهناك عملية أخرى أحس (بياجيه) بأنها أساسية وهي التعويض أي أن فقدان كمية ما بعد ما (الذي يعزى الى التحول) يكتسب في بعد آخر . بعد تنداح كرة الغضار الى قطعة تقائق وتزيد في طولها ولكنها

تخسر من قطرها غير أن الفروق تعوض أحداها الأخرى بحيث لا تتغير الكمية في الواقع ، وقد أجريت دراسات تدرب فيها الأطفال على مشاهدة المظاهر التعويضية للتحويل . مثال ذلك (١١١-١١٢) . وبالرغم من أن النتائج لم تكن موحدة ، فإنها تدل على أن التدريب على التعويض يمكن أن يساعد الأطفال على فهم الاحتفاظ الإدراكي . ومع ذلك يمكن أن يتوقف جدواه جزئياً على طبيعة مهمة الاحتفاظ الإدراكي . مثال ذلك ، يمكن أن يكون أكثر فائدة بالنسبة للكميات المستمرة (كالفضار والماء) منه بالنسبة للكميات غير المستمرة (القيش ، والخرز ، وحبث البازلاء) .

وقد اقترح (بياجيه) في دراسة باكرة (١١٤) أن النمو المعرفي قد يتطلب **التفاعل الاجتماعي** فالأطفال يتفاعلون فيما بينهم ، وهناك عملية تصحيح ذاتية . مثال ذلك ، الطفل الذي يتحدث عن سانتا كلوز Santa Claus كرجل يمشي في القطب الشمالي سرعان ما يصحح من قبل أطفال آخرين والطفل الذي يخالف قاعدة في لعبة سرعان ما يخبر من قبل أصدقائه . وقد أجريت منذ الستينيات كثير من البحوث استخدم فيها التفاعل الاجتماعي لطفلين أو ثلاثة أطفال لتعليم المحادثة . وفي بعض هذه الدراسات طلب من الأطفال الوصول إلى قرار مشترك حول ما إذا كانت الكمية قد ثبتت إدراكياً بعد تحويلها أم لا . وبإدخال الأطفال الذين يفهمون الاحتفاظ الإدراكي رغم اختلاط الدراسات في نتائجها (١١٧ - ١١٥) . ففي جدوى التفاعل الاجتماعي .

ومرة ثانية ظهر أن التفاعل الاجتماعي يمكن أن يساعد في تعليم الاحتفاظ الإدراكي رغم اختلاط الدراسات في نتائجها (١١٥-١١٧) . ففي إحدى الدراسات (١١٨) ناقش أطفال الصف الثالث فكان منهم من يفهم الاحتفاظ الإدراكي ومن لا يفهمه لتقرير ثبات مساحة ما إدراكياً . أن (١١) زوجاً من الأطفال قد فاز من أصل (١٤) زوجاً ممن يستطيعون الاحتفاظ الإدراكي على من لا يستطيعون . وأولئك الذين لم يكونوا

يفهمون الاحتفاظ الإدراكي بل اتبعوا قياد أولئك الذين كانوا قادرين على الحفاظ على انجازهم مدة شهر على الأقل . وفي رأي (بياجيه) ان العملية الاساسية المطلوبة لفهم الاحتفاظ الإدراكي كله هي التوازن . وهي عملية عامة جداً توحى بلن النمو الحديث يحدث نتيجة لصراع او تناقض في الاحكام . في الواقع ، لما كانت قابلية العكس ، والتعويض ، والتفاعل الاجتماعي تنتج شكلا ما من الصراع او التناقض المنطقي فانها عمليات مساعدة . وفي سلسلة من الدراسات الشاملة قام ببعضها زملاء (بياجيه) (١٠٥) اظهرت ان مواجهة الاطفال بالتناقضات والصراعات يمكن ان تزيد قدرتهم على ادراك الاحتفاظ الإدراكي . ومع ذلك فقد الحوا على ان آثار مثل هذا التدريب تتوقف دوماً على نمو الطفل . ان الاطفال الأكبر سناً والانضج يستفيدون أكثر من مثل هذا التدريب من الاطفال الصغار الأقل نضجاً .

واحدى العمليات التي لا يعتقد بياجيه بانها جوهرية للاحتفاظ الإدراكي ولكن الباحثين الآخرين يعتقدون هي اللغة . اذ يعتقد (بياجيه) شكل مؤكد ان اللغة لا تحدد الاحتفاظ الإدراكي ، بل الاحتفاظ الإدراكي والنمو المعرفي يحددان اللغة على الأقل في مستوى العمليات المشخصة من النمو . ومع ذلك ، حاولت عدة دراسات رؤية ما اذا كان اطفال يستطيعون تعلم الاحتفاظ باستخدام القواعد اللفظية حول آثار التحول ويبدو ان مثل هذا التدريب ، وبخاصة اذا ازدوج مع دراية راجعة حول اداء الطفل ، يستطيع تعليم الطفل الاحتفاظ الإدراكي (١١٩ - ١٢١) .

هناك مقاربة اخرى لم يوافق عليها بياجيه وهي التدريب على التمييز الإدراكي . فبعض الباحثين اعتقدوا ان سبب فشل الاطفال الصغار في فهم الاحتفاظ الإدراكي يمكن ان يعزى الى واقع انهم لم ينتبهوا الى التعليمات الصحيحة ، شعر هؤلاء الباحثون بانه اذا امكن تعليم الاطفال الانتباه الى التعليمات الإدراكية الصحيحة فان من الممكن

تعليمهم الاحتفاظ الادراكي . وعدد من هذه الدراسات قد نفذت وفي كثير منها علم الاحتفاظ الادراكي بنجاح الى الاطفال الصغار من ابناء الـرابعة او الخامسة من العمر .

وهناك اساليب كثيرة يمكن بها تعليم الاطفال الاحتفاظ الادراكي . ففي حين تبدو بعض هذه المقاربات متناقضة مع تفسير (بياجيه) ، فليس من الضروري ان يكون الحال كذلك . ان ما يدعى « باللغة » او « التدريب الادراكي » يمكن ان يشمل ايضاً الصراع والتناقض ، ومن ثم التوازن . ومن ناحية اخرى ، ان قابلية العكس ، والتعويض ، والتدريب الصراعى يتطلب ايضاً اللغة والادراك .

هذه الاعتبارات قد شجعت (بياجيه) على توسيع تصوره لاصول الاحتفاظ الادراكي لتشمل العمليات السكونية كالموازنة الادراكية (١٢٥) .

وتقدم مناقشتنا للاحتفاظ الادراكي مثالا جميلا لعملية العمل العلمى اذ اكتشفت ظاهرة وقدمت نظرية اولية لتفسيرها . ان عملا ادق واشمل يؤكد النظرية من بعض الوجوه ، ولا يؤكدھا من وجوه اخرى . وهذا بدوره يقود الى تعديلات في النظرية الى اتجاهات جديدة في البحث . وربما يوضح هذا المثال كم هو معقد بعض انواع السلوك البشرى ، وكم نحن بعيدون عن فهم كيف تبدأ الكائنات الانسانية بالتعلم فهما كاملا حتى بالنسبة لمفهوم بسيط في الظاهر كالاحتفاظ الادراكي .

ان قيمة التدريب القصير على الاحتفاظ الادراكي على المدى الطويل لا تبدو كذلك كبيرة جداً (١٢٦) . وهذا ما يمكن توقعه بعد كل شيء . ان القدرة على فهم الاحتفاظ تعكس النمو المعرفى الكلى للفرد ، والفروق الفردية في القدرة ومعدل النمو ، ولا يحتمل ان تغمر خسارة تدريب واحدة مساق النمو الكلى للطفل . وربما اضاع الآباء او المعلمون الذين يعتقدون ان بإمكانهم تسريع نمو الاطفال وقتهم عن طريق تدريبهم على بضعة مهارات خاصة في الاحتفاظ الادراكي .

النمو الاخلاقي :

وصف (بياجيه) في احد كتبه الباكورة « الحكم الاخلاقي لدى الطفل » (١١٤) التغير المرتبط بالمر في فهم الاطفال للاشكالية الاخلاقية مرض (بياجيه) على الاطفال قصتين : في واحدة منها ارتكب الطفل عرضاً جرمياً في حين في الاخرى ، قام الطفل عمداً بشيء خاطيء . وبعد الاستماع الى القصتين سئل الاطفال ان يقرروا اي الطفلين كان مذنباً أكثر . وقد جعل قرارهم اصعب بسبب الضرر الذي جرى كان اكثر نتيجة للجرم منه للتجاوز المقصود . وها هما القصتان كما عرضهما (بياجيه) .

(٢) طفل صغير يدعى (جون) كان جالساً في غرفة . دعي لتناول العشاء فدخل الى غرفة الطعام . ولكن كان يوجد وراء الباب كرسي عليه صينية فيها خمسة عشرة فنجانا . دخل وارطم الباب بالصينية فسقطت الفناجين وانكسرت كلها .

(ب) مرة كان يوجد صبي صغير اسمه (هنري) . وكانت والدته مرة خارج البيت ، فحلول تناول شيء من المربى من الخزانة فتسلق كرسياً ولم يستطع الوصول اليه . ولكنه بينما كان يحلول تناوله قلب فنجاناً وسقط الفنجان على الارض وانكسر (١١٤) .

بعد قراءة هاتين القصتين طلب بياجيه منهم اعادة القصتين ليتأكدوا من انهم قد فهموها حقاً ثم سألهم هل يلام الطفلان بالتساوي ؟ ايهما يستحق اللوم اكثر من الآخر ؟ .

وعلى العموم ، قال الاطفال الصغار (وكانت أعمارهم تتراوح بين ٦ و ٧ سنوات) يستحق اللوم اكثر من أحدث ضرراً أكبر ويجب أن يعاقب بشدة أكبر . ومع ذلك فان معظم الاطفال الذين كانت أعمارهم بين (٨ و ٩) سنوات حكموا بأن « ابداء الفعل » عن طريق نية الطفل . قالوا ان الطفل الذي كان يعمل شيئاً لا يفترض ان يفعله هو الذي

يستحق العقاب الأكبر . وخلص (بياجيه) الى ان الاطفال الصغار لديهم مفهوم اكثر موضوعية عن السلوك الاخلاقي ، بمعنى انهم يحكمون على الذنب تبعاً لكمية الاذى الناجم عنه . وبالمقابل ، فان الاطفال الكبار لدى معنى اكثر ذاتية عن السلوك الاخلاقي لانهم يحكمون على الذنب تبعاً لنية الفعل .

وتقّب (بياجيه) عن مفهوم **العقوبة الفورية** (١) اذ ينزع الاطفال الصغار الى الاعتقاد بان الشخص الذي يتعرض للاذى بينما يكون منخرطاً في فعل ممنوع (يقولون الطفل الذي يحترق وهو يلعب بعيداً عن الثقاب - عمل ممنوع) فانه يعاقب على مخالفته فعلاً .

ويدرك الاطفال الكبار ، مع ذلك ، ان الشخص الذي يستطيع الانخراط في فاعلية ممنوعة ويفلت من العقاب لا ينبغي عقابه . هذه المظاهر وغيرها للحكم الاخلاقي لدى الاطفال قد اعيدت تجاربها الان من قبل باحثين عديدين ، وكانت النتائج ذاتها تقريباً . وفي مراجعة (١٢٧) للدراسات التي اجريت في البلدان الغربية (انكلترا - الولايات المتحدة الأمريكية ، اوربا الغربية) . فان دراسة واحدة من اصل (٢١) دراسة تم مسحها فشلت في ذكر تسلسل النمو الاخلاقي الذي ذكره بياجيه .

فمناقشة بياجيه للنمو الاخلاقي قد فصلت وصنفت تفصيلاً كبيراً من قبل (لورانس كولبرغ) Laurance Kohlberg (١٢٨) . ففي نظر كولبرغ يتم النمو الاخلاقي خلال ست مراحل تضم ثلاثة مستويات من التوجه الاخلاقي :

(٢) **المستوى ما قبل الاخلاقي** : فيه يحدد السلوك بعوامل خارجية ويشمل مرحلتين :

المرحلة الأولى : الطاعة وتوجيه العقاب . واحترام للسلطة العليا والهيبة .

(١) وهو اعتقاد لدى الاطفال الصغار بان التجاوزات سوف تعاقب فوراً .

المرحلة الثانية : السداجة ، ومبدأ اللذة ، والتوجيه الدرائعي ،
تعرف الافعال بأنها صالحة اذا ارضت الذات والآخرين أحيانا .

الاخلاق العرفية : تعرف الاخلاق كأداة لافعال صالحة ، وتحافظ
على النظام الاجتماعي العرفي .

المرحلة الثالثة : يعتقد ان الاخلاق تحافظ على العلاقات الجيدة ،
وتوجه نحو اختبار موافقة الآخرين ، نحو ارضائهم ومساعدتهم .

المرحلة الرابعة : توجه نحو السلطة : القانون ، الواجب ، والمحافظة
على الامر الواقع (الاجتماعي او الديني) الذي يفترض انه القيمة الاولى

اخلاق المبادئ التي تقبلها الذات : فتعرف الاخلاق بأنها تنفق
مع المعايير المشتركة او العامة كالحقوق او الواجبات .

المرحلة الخامسة : اخلاق المقد ، الحقوق الفردية ، والقانون
المقبول ديمقراطيا .

المرحلة السادسة : اخلاق المبادئ الفردية للضمير ، الموجهة نحو
القواعد والمعايير الموجودة والضمير بوصفه عاملا موجهها .

واستخدم (كولبرغ) لاختبار هذه المراحل قصصا تشبه تلك التي
استخدمها (بياجيه) . ولكن نظرا لان المراحل أكثر تمييزا فقد كانت
هناك صعوبات في معرفة كيف نضع درجات لاستجابات الاطفال ، وكيف
نسبها الى المراحل المناسبة (١٢٩ - ١٣٠) . وقد أعد احد طلاب كولبرغ
سلما موضوعيا للنمو الأخلاقي يمكن عن طريقه وضع العلامات والتحقق
من صدقها بسهولة . ويدل البحث الاول (١٣١ - ١٣٢) في هذا السلم
الجديد على انه يتقلب على بعض المشكلات التي وجدها نظام وضع
الدرجات الاصلي لكولبرغ ، والذي يسمح بقياس أكثر موضوعية للنمو

الاخلاقي مما كان ممكنا من قبل . وعلى العموم ، وجد كولبرغ ان
الاطفال في مستوى العمليات المشخصة نادرا ما يتجاوزون مرحلته
الرابعة . وسوف نناقش المراحل كما تنتمي لمرحلة المراهقة في الفصل
الخامس عشر .

واحد ابعاد الحكم الاخلاقي التي لم تبحث لا من قبل بياجيه ولا
كولبرغ هو موضوع الاذى الشخصي ففي قصص (بياجيه) و (كولبرغ)
كليهما سئل الاطفال الحكم على تجريم الاطفال الذين احدثوا كمية صغيرة
او كبيرة من الاذى في الملكية سواء كان عمدا او دون عمد . ولكن في
القاتلون والفلسفة الاخلاقية يكون الاذى الشخصي بعدا هاما في الحكم
الاخلاقي . وقد بحثت دراسة حديثة هذا المظهر من الحكم الاخلاقي
لدى الاطفال . فاجاب اطفال الروضة ، والصف الثاني والرابع عن
سنة ازواج من القصص تقابل جميع التشكيلات الممكنة للعمر (دون
تعمد/عمدا) ونمط الاذى (الاذى الشخصي/الضرر في الملكية) . وقد
تساوت أنماط الضرر الشخصي تقريبا مع الضرر في الملكية (مثال ذلك
ادعاء انف مقابل تفريغ دولاب سيارة من الهواء) .

وتبين النتائج (١٤٦) انه عندما يبقى العمد ثابتا فإن الاطفال في جميع
مستويات العمل المدروسة يقولون إن الضرر الشخصي افدح من الضرر
في الملكية . فقال الاطفال (في السادسة من العمر) إنها تؤذي أكثر وقال
الاطفال الكبار (في الثامنة من العمر) إنه يكلف أكثر . وصرح اكبر
الاطفال (في العاشرة من العمر) ان الأشخاص أكثر قيمة من الأشياء .
وعندما يتفاوت العمد ونمط الضرر يتبدى في الوقت ذاته فإن الضرر
الشخصي في احكام الاطفال اكبر من الضرر في الملكية . وذلك يعني عندما
يكون الضرر الشخصي متضمنا فإن الاطفال حتى في سن السادسة من
العمر يتمكنون من الاستجابة للعد . ولهذا فإن الضرر الشخصي بعد
هام في الحكم الاخلاقي الذي شرع تولا في البحث فيه .

العالم المفهومي للأطفال :

عندما يبلغ الأطفال العمليات الشخصية فإنهم قادرون ذهنياً على تعلم ثقافة مرحلة الطفولة . وتقوم هذه الثقافة على لغة شاملة ، ومعارف مكتسبة تتعلق باهتمامات الأطفال . وهناك أشعار تنفادي الحوادث غير المرغوبة « ابتعد يا مطر يا مطر تعال إلينا ثانية في يوم آخر » - ومحرمات أداء بعض الأفعال « سر على شق واكسر ظهرك » .

وهناك أناشيد تهزأ من الكبار وفيها ملاحظات ساخرة اقليمية او قومية :

اقرمي يا أجراس ، اقرمي يا أجراس ؛
ظهرت رائحة فورد وهرب نيكسون
كم تفرح القيادة
في سيارة كارتر شيفروليه

وهناك أحجيات لا تنتهي تؤكد حكمة الدين الفوها حديثاً .

سؤال : أين تجلس غوريلا وزنه (١٠٠) باوند .
جواب : في أي مكان يحطو له .

وتبدو هذه اللغة والمعارف المكتسبة عن الطفولة مشتركة في معظم الأقطار القريبة . وبالرغم من أن مضمون الأحجيات والأناشيد يمكن أن يختلف من قطر لآخر فإنها تعالج دوماً ، مع ذلك ، التخيلات الكلية لدى الأطفال ، ومخاوفهم ، وتماساتهم ، وغضبهم ، وغير ذلك . أضف الى ذلك ، أن هذه اللغة ، والمعارف المكتسبة في أي قطر او مجتمع محلي ينتقل لغوياً من جيل الى جيل . ويفني الأطفال اليوم أشعاراً ويسألون عن أحجيات يمكن أن تعود في أصلها الى مئات السنين . وأخيراً فإنه بالرغم من أن ثقافة الطفولة قد تخدم مقاصد عديدة فإن المقصد الرئيس

هو تمثل الطفل ضمن جماعة الكبار . وعن طريق تعلم الأشعار والاحتياجات المناسبة يصبح طفل المدرسة الابتدائية عضواً ذا وضع جيد في مجموعة أترابه .

وهكذا فإن ثقافة مرحلة الطقولة ثقافة محافظة بمعنى أنها تديم نماذج أصلية مقدمة من قبل جماعة العمر الأكبر سناً دون تغيير جذري مقابل المراهقين الذين يودون تغيير عالم الراشدين تغييراً جذرياً . ولكن الأطفال في هذه المرحلة أبعد عن أن يكونوا متبلدي الحس أو ضعيفي التخيل ، بل هم على العكس من ذلك تماماً . ولكن خيال وتخييلات أطفال المدرسة الابتدائية لا تتعلق بالتغير المجتمعي — الذي ما يزال يتجاوز مدى قدراتهم العقلية . إن ما يهم الأطفال هو الغموض والمغامرة التي يجدونها في الكتب ، والتلفزيون والسينما ، وفي ألعابهم الخاصة يحب الأطفال التنقيب في البيوت المهجورة ، والعلبات ، والأكبية ، والأماكن الأخرى حيث لا يوجد فيها الراشدون عادة ، وحيث تغب « الكنوز » من كل نوع والتي يمكن أن يجدوها هناك . إن حس التنقيب والغموض سائدان في عقول أطفال المدرسة .

وهناك مقوِّمة أخيرة في العالم المفهومي للأطفال وهي التفاؤل الدائم ، ذلك بأن الأطفال لا يعون بعد كثيراً من ضروب القيود التي تقف أمام النجاح في أي جهد يبذل . ويعتقد الأطفال أنهم يستطيعون أن يصبحوا ما يريدون — بالرغم من أنهم قد لا يكونون متأكدين مما يكون ذلك — ولا ينتقد الأطفال أهلهم أو المدرسة أو المجتمع كثيراً وهم على العموم سعداء في عالمهم . وهذا لأنهم ، إلى حد بعيد ، يعيشون في الواقع الحاضر ، ولأن الضغوط الاجتماعية خفيفة عليهم ، ولأنهم غير قادرين في الحقيقة على الصياغة المفهومية لكثير من المشكلات والأخطار ، وعلى فهمها كالتلوث ، والحرب النووية وغير ذلك التي تقلق المراهقين والراشدين فما يزال الأطفال يعتقدون أن المستقبل سوف يكون كما يرغبون أن يكون وفي هذا يتوحي التفاؤل الخالد لمرحلة الطقولة .

مقال :

تعليم القراءة

إن أهم المهارات التي يجب على الأطفال تعلمها خلال السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية هي كيف يقرؤون . فالقراءة ليست هامة فقط بالنسبة لكل مادة في المدرسة - الرياضيات ، والعلوم ، وآداب اللغة ، والدراسات الاجتماعية ، بل لكل مظهر من مظاهر الحياة تقريباً أيضاً . ومع ذلك ، وبالرغم من أهميتها فما تزال لا توجد نظرية مقبولة بشكل عام للقراءة أو لتعليم القراءة(١٢٤) . وبالتالي ، تُعَلَّم القراءة في الولايات المتحدة بأساليب مختلفة تمتد من طريقة الخبرات اللغوية غير الرسمية(١٢٥) الى الصيغة البالغة التنظيم(١٢٦) .

ومع هذا التعدد في طرائق تعليم القراءة يحار الآباء والمعلمون أحياناً في أي عمر يجب أن يبدأ تعليمها الرسمي . فالتعليم الرسمي للقراءة يضم في الحقيقة النطق (ائتلاف الصوت) والتهجئة . ومن ناحية أخرى ، فإن التعليم الرسمي يقوم على اغناء اللغة والاستماع الى القصص ، واملاء قصص سجلها الآخرون حروف الطباعة وغير ذلك . وعلى العموم ، فإن التعليم الرسمي يعني تعلم مجموعة من القواعد في حين يعني التعليم غير الرسمي ان يتألف الطفل مع الحروف المطبوعة والكلمات .

ويعتقد بعض الباحثين ان التعليم الرسمي يمكن أن يبدأ منذ ووضه الأطفال(١٢٦) . ولكن آخرين ، بمن فيهم مؤلفي هذا الكتاب ، يرون أن هذا التعليم ينبغي أن ينتظر حتى يبلغ العقل العمليات المشخصة ، وهي حوالي سن السادسة والنصف عادة . وهذا الخلاف في الرأي ينبع من تصورات مختلفة لعملية القراءة . فاولئك الذين يدعمون تعليم القراءة المبكر يجادلون بأن القراءة في الأساس عملية تمييز ، وهي ضمن مقدرة الأطفال الصغار . ويعتقد أولئك الذين يجادلون لتأجيل تعليمها حتى

يبلغ الاطفال سن السادسة والنصف من العمر ، وان ابسط قراءة تتطلب عمليات محاكمة معقدة تتجاوز مقدرة معظم الاطفال قبل مرحلة العمليات المشخصة .

ومن سوء الحظ ، فإن معطيات هذه القضية ليست حاسمة . فقد وجد (دوركين Durkin) (١٢٧) أن الاطفال من ذوي الذكاء المتوسط الذين تعلموا باكراً يحافظون على تفوقهم على الاطفال الموازين لهم في الذكاء في الصفوف التالية من المدرسة . ولكن دراستين لاحقتين اظهرتا أن القراء من ذوي الذكاء المتوسط كانوا اطفالاً بلغوا العمليات المشخصة في حين أن غير القراء من ذوي الذكاء المتوسط كانوا ممن لم يبلغوها بعد (١٢٨ - ١٢٩) . والمعطيات المتصلة ثقافياً تدعم وجهة النظر هذه حول التعليم المتأخر للقراءة . وفي روسيا والاقطار الاسكندنافية لا تعلم القراءة رسمياً إلا بعد دخول الاطفال الى المدرسة في السابعة من العمر . إن عدداً صغيراً من الاطفال في هذه الاقطار يواجهون صعوبات في القراءة . ومع ذلك ، ففي فرنسا حيث يبدأ تعليم القراءة الرسمي في سن الخامسة فإن ٢٥ ٪ من الاطفال يعيدون السنة السنة الاولى لانهم لم يتعلموا القراءة (١٤٠) .

وفي دراسة أجريت في الثلاثينات ، وما تزال ذات قيمة في إظهار بعض الفوائد الهامشية الممكنة المرتبطة بتأخير التعليم الرسمي للقراءة . وقد شملت الدراسة زمريتين من اطفال الصف الخامس : زمرة تلقت تعليماً رسمياً للقراءة يبدأ في الصف الاول ، والزمرة الثانية تلقت تعليماً للقراءة غير رسمي في الصف الاول (يقرأ لهم معلوهم ، ويملون عليهم قصصهم الخاصة بهم ، وغير ذلك) . وفي نهاية السنة كان الاطفال الذين تلقوا تعليماً رسمياً أقوى في القراءة من أولئك الذين لم يتلقوه . وقبل نهاية السنة الثالثة ، مع ذلك ، فإن أولئك الذين تلقوا تعليماً غير رسمي في الصف الاول قد لحقوا أولئك الذين تلقوا تعليماً رسمياً (١٤١) .

وكان الاهتمام الخاص في هذه الدراسة هو المتابعة التي أجريت عندما كان هؤلاء الأطفال في المرحلة الإعدادية . اختار الباحثون ملاحظين بسيطاء (أي أشخاص لا يعرفون الأطفال أو أي شيء عن الدراسة الباكرة) وطلبوا منهم تقدير درجات الأطفال في مختلف الأبعاد . فتبين أن الأطفال الذين لم يبدأوا التعليم الرسمي للقراءة حتى الصف الثاني كان يمكن تمييزهم بوضوح عن الذين بدأوا في الصف الأول - وحتى من قبل الملاحظين البسطاء - ووصفت الزمرة الثانية بأنها زمرة المتعلمين ذوي الفضول ، والمتحمسين ، والمرحين في حين لم توصف الزمرة الأخرى كذلك (١٤١) .

ويقول موجز ، لا يوجد دليل قاطع على أن التعليم المبكر للقراءة مفيد ؛ بل على العكس يبين الدليل أنه يسبب أذى كبيراً لبعض الأطفال . وفي حين أننا نعتقد بأن الأطفال الذين يريدون القراءة قبل بلوغهم سن السادسة أو السابعة يجب مساعدتهم وتشجيعهم . ولا نعتقد أن التعليم الرسمي للقراءة مفيد لمعظم الأطفال حتى يبلغوا العمليات الإجرائية الشخصية .



الفريد بينيه
Alfred Binet

سيرة شخصية :

في تاريخ العلم تنافست الأدوات مع النظريات في إحداث تقدم ذي دلالة في مختلف فروع العلم . إن بناء التلسكوب في علم الفلك ، والميكروسكوب في علم البيولوجيا كانت مخترعات وسيلية ذات أهمية ثورية . وقد لا يكون من المبالغة القول بأن مقاييس الذكاء التي أدخلها

(الفريد بينه) و (تيودور سيمون) قد أصبحت بمثابة ميكروسكوب في علم النفس . فاختبار الذكاء مثل الميكروسكوب أداة إكلنيكية ذات قيمة تشخيصية كبيرة ، وأداة بحث على درجة كبيرة من الدقة والعمق . وقد قاد مقياس الذكاء كالميكروسكوب الى نمو أدوات أخرى . وفي هذه الحالة على سبيل المثال نذكر اختبارات التحصيل ، ومقاييس الشخصية ، وعلم النفس كعلم ما يزال في عقل العامة يتماهى مع شكل أو آخر من الروز .

وبالرغم من قيمة إسهامهم فإن مخترعي الأدوات معروفون أقل من المخترعاتهم . فكم من الناس يستطيع تذكر من اخترع الميكروسكوب أو التلسكوب ؟ وبالمقابل فإن المنظرين ينزعون الى أن يكونوا معروفين بشكل أفضل من نظرياتهم . فكثير من الناس الذين لا يملكون فهماً لأفكار فرويد ، وداروين ، وانشتاين يعرفون أسماءهم على الأقل . وبالنظر الى هذا التناقض في الوعي العام للمنظرين والمخترعين فليس من المستغرب أن الناس يعرفون عن اختبارات الذكاء أكثر بكثير مما سمعوا عن مخترعها الفريد بينه .

ولد الفريد بينه في (نيس) في فرنسا في عام (١٨٥٧) كان أبوه طبيباً وأمه فنانة . افترق أبوا (بينه) عندما كان صغيراً ، ولم يلعب أبوه دوراً في تربيته وتعليمه . وبعد تربية رسمية متقطعة نوعاً ما حاول فيها دراسة القانون والطب ممّا . بدأ (بينه) تعليمه الخاص غير الرسمي كمطالع في المكتبة الوطنية وهناك أصبح مهتماً بالقضايا السيكولوجية . وما دام يملك وسائل مستقلة للمعيشة فقد استطاع أن يتابع اهتماماته الخاصة .

بدأ بينه عمله العلمي في مختبر عالم الأعصاب (جان شاركو) . وهناك ربط نفسه بنظريات شاركو وطرائقه في التنويم المغناطيسي . وعندما هوجم (شاركو) بشكل هدام من قبل باحثين منهجين متفهمين

كان على بينه أن يعيد النظر في طرائقه وتوجهاته النظرية أيضاً . وبعد أن ترك مختبر (شاركو) وقبل ارتباط منهجي آخر نشر (بينه) عدة أبحاث حول تفكير الأطفال مستخدماً معطيات كان قد جمعها من ملاحظة ابنتيه ، ومن ثم كتبت ضرورة إيجاد مواضيعه الخاصة التي حولت بينه باتجاه المجال الذي كلن عليه أن يدرك فيه مواهبه الحقيقية - ألا وهو علم نفس الطفل - .

وصف بينه في كتاب من أهم كتبه / الدراسة التجريبية للدكاء / عشرين تجربة صغيرة أجراها على ابنتيه . وكانت التجارب طريفة استبقت وسائل قياس معاصرة كثيرة . وكشفت اختبارات (بينه) المتقنة ، وملاحظاته فروعاً فردية ثابتة بين البنيتين . كانت إحداهما حاملة رومانسية . وكانت الأخرى عملية واقعية موجهة نحو التحصيل . كانت توجهاتهما واضحة في وصفهما للأشياء العامة ، وفي انتاجهما للكلمات ، وفي مسالك أخرى . والدراسات المعاصرة « للأسلوب المعرفي » تبدو هزيلة عندما تقارن بفن المعطيات التي حصل عليها بينه .

وبالرغم من أن (بينه) كان مهتماً ، بشكل رئيس ، بطبيعة الدكاء البشري فقد أصبح مجتذباً الى البحث المنتشر بين علماء النفس عن اختبار مختصر ، سهل التطبيق للقدرة العقلية . وكان مثل هذا الاختبار مطلوباً جداً لأسباب تربوية ، وبشكل رئيس من أجل تشخيص التخلف العقلي . ومع ذلك ، لم ينجح أحد قبل بينه في بناء مقياس ذكاء مفيد . وقد تطلب ذلك سنوات عديدة ومحاولات كثيرة فاشلة قبل أن يتمكن (بينه) ومساعدوه من نشر أول مقياس يتألف من (٢٠) بنداً في عام (١٩٠٥) .

وقد تضمن المقياس كثيراً من أفكار (بينه) حول الدكاء . وهي كلمة ذات معاني أوسع بالفرنسية مما تعنيه بالانكليزية . كان بينه مقتنعاً بأن الدكاء يكشف عن نفسه بشكل رئيس في العمليات العقلية المعقدة ،

كانحكم ، والمحكمة ، والفهم وليس في المهارات الحسية او الحركية البسيطة . ولهذا تضمن مقياس (بينه) بنوداً تحاول تقويم هذه القدرات ذات النسق العالي . يضاف الى ذلك ، ان (بينه) كان يعتقد ان المرء يحتاج الى وحدات سيكولوجية لقياس الذكاء لا فيزيقية ، وتحدد صعوبة البند تبعاً لعدد الأطفال في عمر ما الذين ينجحون في الاجابة عنه ويمكن رد كل بند الى العمر الذي ينجح فيه اكثرية الاطفال (٧٥ ٪) منهم .

وقد نشرت مراجعتان للمقياس في عامي (١٩٠٨) و (١٩١١) وهي سنة موت (بينه) قبل الاوان . وبالرغم من ان هذه المقياس قد كسبت اعترافاً عالمياً ، وترحيباً ، فإن عمله لم يقدر في فرنسا ، ولم يتلق (بينه) مطلقاً منصباً اكاديمياً في جامعة فرنسية . في الحقيقة - إن اختبارات الذكاء والرموز قد بدا الآن قبولهما واستخدامهما في فرنسا . وكما كان الحال بالنسبة لانباء عديدين فإن (بينه) لم يمنح الاعتراف الذي يستحقه في بلده .

وقد اعترف (بينه) وتنبأ باخطار الاختبارات التي وضعها وبفوائدها أيضاً ولكن لم تلفت تحذيراته الانتباه . فما أن يوضع منهج حتى يكون له تاريخه الخاص المستقل عن آمال ورغبات منشئه . وقد قام بينه بعمل ذي دلالة في مجال الشخصية . ويؤمل أن يصبح بحثه في هذا المجال معروفاً بشكل افضل في السنوات القادمة .

الخلاصة

يكون النمو اقل سرعة اثناء الطفولة المتوسطة مما يكون خلال سنوات ما قبل المدرسة ولكن يتم انجاز ذو دلالة . فما دام توافق المهارات الحركية الاساسية قد ترسخ جيداً فإن الاولاد يستطيعون توظيفها للعمل في الركض ، والقفز ، والتوازن ، ورمي الكرة . وزمن

رد الفعل لديهم يكون اقصر في مهمات المهارات الحركية والألعاب .
واخيراً ، فإن قدرات الطفل الحركية ، مثلها في ذلك مثل مظهره الجسدي
يقوم بجزء هام في مفهومه الذاتي .

وما أن يكتسب الأطفال العمليات المشخصة حتى يكونوا قادرين
على المشاركة في التعليم الرسمي ، وتطبيق الاختبارات التحصيلية .
والاختبارات المرجعة الى معيار اشمل عوائق خطيرة لم توجد في
الاختبارات المرجعة الى معيار مطلق . ويتحسن النمو الادراكي ، ويكون
الأطفال اقدر بشكل أفضل على البحث عن العروض البصرية بشكل
منهجي ، ويركزون انتباههم ، ويتجنبون المثيرات الملهية . وينظمون
بناءاتهم الادراكية بشكل منطقي . ويستمر النمو اللغوي ، ولو بسرعة
اقل ، خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، لدى توسيع الأطفال مفرداتهم،
وتعلم الاستثناءات من القواعد النحوية ، ويحسّنون مهارات التواصل
المرجعي .

وفيما يتعلق بالذاكرة ، يكون الأطفال قادرين على انضاج
استراتيجيات جديدة اكثر منطقية في إدخال المعلومات ، واختزانها ،
واسترجاعها . والطفولة المتوسطة هي زمن الامتياز في تعلم مفاهيم
الاحتفاظ الادراكي ايضاً كمفاهيم الكتلة ، والوزن ، والحجم ، والطول،
والمساحة . وتوصي الدراسات ، التي هدفت الى تدريب الأطفال على
الاحتفاظ الادراكي ، وهو يكتسب عادة بشكل تلقائي ، بأن عدداً من
الطرائق يمكن استخدامها في تعليمهم الاحتفاظ الادراكي قبل العمر الذي
يحتمل ان يتعلموه بأنفسهم . وليس من الواضح ما إذا كان للتدريب
المبكر اية قيمة دائمة .

وقد اثار بحث (بياجيه) في النمو الأخلاقي اهتماماً جوهرياً .
وكذلك اكتشفه ان الأطفال الصغار إنما يحكمون على المواقف الأخلاقية
تبعاً للأذى الواقع في حين يحكم الأطفال الكبار عليها تبعاً لنية الشخص .

وقد أعيدت تجاربه مرات عديدة وأدت الى نتائج مماثلة . وتوسيع (كولبرغ) لمرحلة (بياجه) في النمو الأخلاقي ذو أهمية كبيرة ، غير أنه طرح مشكلات تجريبية قد حُلَّ بعضها ، وأصبح في متناول اليد اختبار أكثر موضوعية لمراحله . ويوصي البحث الجديد في هذا المجال أن الأذى الشخصي بعد أكثر أهمية للحكم الأخلاقي .

وأخيراً فإن العالم الإدراكي للطفولة غني في اللغة والمعرفة التقليدية التي تعود في تاريخها الى مئات السنين . وهذا جانب خفي من الطفولة نادراً ما يراه الراشدون أو يسمعون عنه كثيراً جداً . ومع ذلك فإنه ذو أهمية كبرى للأطفال لأن اكتسابه هو وسيلتهم الأولى في التنشئة الاجتماعية ومفتاح المرور الى قبولهم في مجتمع الأطفال .

مراجع الفصل الحادي عشر:

1. Watson, E. H., & Lowry, G. G. *Growth and development in children*. Chicago: Yearbook Medical Publishers, Inc., 1967.
2. Tanner, J. M. Physical growth. In P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. (3rd ed.), New York: Wiley, 1970.
3. Jenkins, D. D., Shacter, H. S., & Bower, W. B. *These are your children*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1966.
4. Cratty, B. J., & Martin, M. M. *Perceptual-motor efficiency in children*. Philadelphia: Lea & Febiger, 1969.
5. Keogh, J. J. Motor performance of elementary school children. Monograph, University of California, Los Angeles, Physical Education Department, October 1968.
6. Keogh, J. J. Physical performance test data for English boys ages 6-9. *Physical Education*, 1966, 5, 65-69.
7. Cratty, B. J. *Perceptual and motor development in infants and children*. New York: Macmillan, 1970.
8. Williams, H. G. The perception of moving objects by children. Unpublished study. Perceptual Motor Learning Laboratory, University of California, Los Angeles, 1967.
9. Carpenter, A. Tests of motor educability for the first three grades. *Child Development*, 1940, 1, 293-299.
10. Surwillo, W. W. Human reaction time and period of the EEG in relation to development. *Psychophysiology*, 1971, 8, 468-482.
11. Connolly, K. Response speed, temporal sequencing, and information processing in children. In K. Connolly (Ed.), *Mechanisms of motor skill development*. New York: Academic Press, 1970.
12. Gardner, H. Children's duplication of rhythmic patterns. *Journal of Research in Music Education*, 1971, 19, 355-360.
13. Rothstein, A. L. Effect of age, feedback and practice on ability to respond within a fixed time interval. *Journal of Motor Behavior*, 1972, 78, 459-486.
14. Ilg, F. L., & Ames, L. B. *School readiness*. New York: Harper, 1966.
15. Hecaen, H., & Ajuriaguerra, J. *Left-handedness, manual superiority and cerebral dominance*. New York: Grune & Stratton, 1964.
16. Piaget, J. *Judgement and reasoning in the child*. London: Routledge & Kegan Paul, 1951.
17. Elkind, D. The child's conception of right and left. *Journal of Genetic Psychology*, 1961, 99, 269-276.
18. Constantini, A. F., & Hoving, K. L. The relationship of cognitive and motor response inhibition to age and IQ. *Journal of Genetic Psychology*, 1973, 123, 303-319.
19. Mead, G. H. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
20. Coopersmith, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman, 1967.
21. Kokenes, B. Grade level differences in factors of self esteem. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 954-958.
22. Black, F. W. Self concept as related to achievement and age in learning disabled children. *Child Development*, 1974, 45, 1137-1140.
23. Piaget, J. *Six psychological studies*. New York: Random House, 1968.
24. Green, D. R. (Ed.). *The aptitude-achievement distinction*. Monterey, Calif.: McGraw-Hill, 1974.
25. Gage, N. L., & Berliner, D. C. *Educational psychology*. Chicago: Rand-McNally, 1975.
26. Piaget, J. *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press, 1970.
27. Glaser, R. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologist*, 1963, 18, 519-521.
28. Carver, R. C. Two dimensions of tests. *American Psychologist*, 1974, 29, 512-518.
29. Tyler, R. W., & Wolf, R. M. (Eds.) *Crucial issues in testing*. Berkeley, Calif.: McCutchan, 1974.
30. Skinner, B. F. *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.
31. Levine, M. The academic achievement test: Its historical context and social functions. *American Psychologist*, 1976, 31, 228-238.
32. Popham, W. J., & Husek, T. R. Implications of criterion referenced measurement. *Journal of Educational Measurement*, 1969, 6, 1-9.

33. Glaser, R., & Nitko, A. J. Measurement in learning and instruction. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement*. (2nd ed.). Washington, D.C.: American Council of Education,
34. Chittenden, E. A., & Busses, A. M. Open education: research and assessment strategies. In E. B. Nyquest & S. R. Howes (Eds.), *Open education: a sourcebook for parents and teachers*. New York: Bantam, 1972.
35. Liss, P. H., & Haten, M. M. The speed of visual processing in children and adults: Effects of backward and forward masking. *Perception and Psychophysics*, 1970, 8, 396-398.
36. Miller, L. K. Developmental differences in the field of view during tachistoscopic presentation. *Child Development*, 1971, 42, 1543-1551.
37. Miller, L. K. Visual masking and developmental differences in information processing. *Child Development*, 1972, 43, 704-709.
38. Miller, L. K. Developmental differences in the field of view during covert and overt search. *Child Development*, 1973, 44, 247-252.
39. Vurpillot, E. The development of scanning strategies and their relations to visual differentiation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1968, 6, 632-650.
40. Pick, A. D., Christy, M. D., & Frankel, G. W. A developmental study of visual selective attention. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1972, 14, 65, 175.
41. Elkind, D., & Weiss, J. Studies in perceptual development III: Perceptual exploration. *Child Development*, 1967, 38, 1153-1161.
42. Kugelmass, S., & Leiblich, A. Perceptual exploration in Israeli children. *Child Development*, 1970, 41, 1125-1132.
43. Pick, A. D., & Frankel, G. W. A study of strategies of visual attention in children. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 348-357.
44. Pick, A. D., & Frankel, G. W. A developmental study of strategies of visual selectivity. *Child Development*, 1974, 45, 1162-1165.
45. Gibson, E. J., Poag, K., & Rader, N. The effect of redundant rhyme and spelling patterns on a verbal discrimination task. In appendix to final report, *The relationship between perceptual development and the acquisition of reading skill*. Ithaca: Cornell University and United States Office of Education, 1972.
46. Gibson, E. J., Tenney, Y. J., & Zaslow, M. Is discovery of structure reinforcing? The effect of categorizable context on scanning for verbal targets. In final report, *The relationship between perceptual development and reading skill*. Ithaca: Cornell University and the United States Office of Education, 1971.
47. Piaget, J. *The mechanisms of perception*. New York: Basic Books, 1969.
48. Elkind, D., Koegler, R., & Go, E. Studies in perceptual development II: whole-part perception. *Child Development*, 1964, 35, 81-90.
49. Whiteside, J., Elkind, D., & Golbeck, S. Duration and part whole perception in children. *Child Development*, 1976, 47, 498-501.
50. Elkind, D., Anagnostopoulou, I., & Malone, S. Determinants of part-whole perception. *Child Development*, 1970, 41, 391-397.
51. Koffka, K. *Principles of Gestalt psychology*. New York: Harcourt, 1935.
52. Kohler, W. *Dynamics in psychology*. New York: Liverwright, 1940.
53. Elkind, D., Van Doorninck, W., & Schwarz, C. Perceptual activity and concept attainment. *Child Development*, 1967, 38, 1153-1161.
54. Toban, W. *The language of elementary school children*. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English, Research Report No. 1, 1963.
55. Menyuk, P. Alteration of rules in children's grammar. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1964, 3, 480-488.
56. Palermo, D., & Molfese, D. Language acquisition from age five onward. *Psychological Bulletin*, 1972, 78, 409-428.
57. Sinclair-deZwart, H. *Acquisition du langage et developpement de la pensee*. Paris: Dunod, 1967.
58. Sinclair-deZwart, H. Developmental psycholinguistics. In D. Elkind & J. H. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development*. New York: Oxford University Press, 1969.
59. Slobin, D. I. Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1966, 5, 219-227.
60. Turner, E. A., & Rommetvert, R. The acquisition of sentence voice and reversibility. *Child Development*, 1967, 38, 649-660.

61. Chomsky, C. *The acquisition of syntax of children from 5 to 10*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1969.
62. Nelson, C. W. Comprehension of spoken language by normal children as a function of speaking rate, sentence difficulty, and listener age and sex. *Child Development*, 1976, 47, 299-303.
63. Cazden, C. B. The situation: A neglected source of social class differences in language use. *Journal of Social Issues*, 1970, 26, 35-60.
64. Glucksberg, S., Krauss, R., & Higgins, E. T. The development of referential communication skills. In F. D. Horowitz (Ed.), *Review of child development research*. Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
65. Olson, D. R. Language and thought: Aspects of a cognitive theory of semantics. *Psychological Review*, 1970, 77, 257-273.
66. Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, C. L., Wright, J. C., & Jarvis, P. E. *The development of role taking and communication skills in children*. New York: Wiley, 1968.
67. Krauss, R. M., & Glucksberg, S. The development of communication: Competence as a function of age. *Child Development*, 1969, 40, 255-256.
68. Krauss, R. M., & Glucksberg, S. Socialization of communication skills: the development of competence as a communicator. In R. Hoppe, E. Simmel, & G. Z. Milton (Eds.), *Early experience and the process of socialization*. New York: Academic Press, 1970.
69. Krauss, R. M., & Rotter, G. C. Communication abilities of children as a function of status and age. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1968, 14, 161-173.
70. Higgins, E. T. A social and developmental comparison of oral and written communication skills. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, 1973.
71. Fishbein, H. D., & Osborne, M. The effects of feedback variations in referential communication of children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1971, 17, 243-250.
72. Rosenberg, S., & Cohen, B. D. Referential processes of speakers and listeners. *Psychological Review*, 1966, 73, 208-231.
73. Piaget, J. *The language and thought of the child*. New York: Harcourt, 1926.
74. Appel, L., Cooper, R., Knight, J., McCarrell, N., Yussen, S., & Flavell, J. The development of the distinction between perceiving and memorizing. *Child Development*, 1972, 43, 1365-1381.
75. Yussen, S. R., Gagne, E., Garguilo, R., & Kunen, S. The distinction between perceiving and memorizing in elementary school children. *Child Development*, 1974, 45, 547-551.
76. Zinchenko, V. P., Chzhi-Tsin, V., & Tarakanov, V. V. The formation and development of perceptual activity. *Soviet Psychology and Psychiatry*, 1962, 2, 3-12.
77. Neimark, E. D., Slotnick, N. S., & Ulrich, T. Development of memorization strategies. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 427-432.
78. Flavell, J. H., Frederichs, A. G., & Hoyt, J. D. Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1970, 1, 324-340.
79. Worden, P. Effects of sorting on subsequent recall on unrelated items: A developmental study. *Child Development*, 1975, 46, 687-695.
80. Conrad, R. The chronology of the development of covert speech in children. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 398-405.
81. Flavell, J. H. Developmental studies of mediated memory. In H. W. Reese & L. P. Lyssett (Eds.), *Advances in child development and behavior*. New York: Academic Press, 1970.
82. McCarver, R. B. A developmental study of the effect of organizational cues on short term memory. *Child Development*, 1972, 43, 1317-1328.
83. Piaget, J., & Inhelder, B. *Memory and intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
84. Paris, S. G., & Carter, A. Semantic and constructive aspects of sentence memory in children. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 189-197.
85. Prawatt, R. S., & Cancelli, A. Constructive memory in conserving and nonconserving first graders. *Developmental Psychology*, 1976, 12, 47-50.
86. Jenkins, J. Remember that old theory of memory? Well, forget it! *American Psychologist*, 1974, 29, 785-795.
87. Tulving, E. Cue dependent forgetting. *American Scientist*, 1971, 62, 74-82.
88. Kobasigawa, A. Utilization of retrieval cues by children in recall. *Child Development*, 1974, 45, 127-134.
89. Halperin, M. S. Developmental changes in the recall and recognition of categorized word lists. *Child Development*, 1974, 45, 144-151.

90. Worden, P. E. The development of the category recall function under three retrieval conditions. *Child Development*, 1974, 45, 1054-1059.
91. Arlen, M., & Brody, B. Effects of spatial presentation and blocking on organization and verbal recall at three age levels. *Developmental Psychology*, 1976, 12, 113-118.
92. Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. *The child's conception of geometry*. London: Routledge & Kegan Paul, 1960.
93. Elkind, D. Children's discovery of the conservation of mass, weight and volume. *Journal of Genetic Psychology*, 1961, 98, 219-227.
94. Elkind, D. Quantity conceptions in junior and senior high school students. *Child Development*, 1961, 32, 551-560.
95. Graves, A. J. Attainment of mass, weight and volume in minimally educated adults. *Developmental Psychology*, 1972, 7, 223.
96. Hobbs, E. D. Adolescents' concepts of physical quantity. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 431.
97. Piaget, J., & Inhelder, B. *Le développement des quantités chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestle, 1941.
98. Piaget, J. *The child's conception of time*. New York: Basic Books, 1970.
99. Beilin, H. Learning and operational convergence in logical thought development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1965, 2, 317-339.
100. Smedslund, J. Patterns of experience and the acquisition of conservation of length. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1963, 4, 257-264.
101. Wohlwill, J. F., & Lowe, R. C. Experimental analysis of the development of conservation of number. *Child Development*, 1962, 33, 153-167.
102. Brainerd, C. J., & Challen, T. W. Experimental inductions of the conservation of "first order" quantitative invariants. *Psychological Bulletin*, 1971, 75, 128-144.
103. Gelman, R. Conservation acquisition: A problem of learning to attend to relevant attributes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1969, 7, 167-187.
104. Bucher, B., & Schneider, R. E. Acquisition and generalization of conservation by preschoolers, using operant training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1973, 16, 187-204.
105. Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
106. Piaget, J. *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt, 1950.
107. Schnall, M., Alter, E., Swanlund, T., & Schwentzer, T. A sensory-motor context affecting performance in a conservation task: A closer analogue of reversibility than empirical return. *Child Development*, 1972, 43, 1012-1023.
108. Roll, S. Reversibility training and stimulus desirability as factors in conservation of number. *Child Development*, 1970, 41, 501-507.
109. Carey, R. L., & Steffe, L. P. An investigation in the learning of equivalence and order relations by four and five year old children. Athens: University of Georgia, Research and Development Center in Educational Stimulation, research paper no. 17, 1968.
110. Whiteman, M., & Pesach, E. Perceptual and sensorimotor supports for conservation tasks. *Developmental Psychology*, 1970, 2, 247-256.
111. Curcio, F., Katlef, E., Levine, D., & Robbins, O. Compensation and susceptibility to conservation training. *Developmental Psychology*, 1972, 7, 259-265.
112. Gelman, R., & Weinberg, D. H. The relationship between liquid conservation and compensation. *Child Development*, 1972, 43, 371-383.
113. Sheppard, T. L. Compensatory and combinational systems in the acquisition and generalization of conservation. *Child Development*, 1974, 45, 717-730.
114. Piaget, J. *The moral judgement of the child*. Glencoe, Ill.: Free Press, 1948.
115. Murray, J. P. Acquisition of conservation through social interaction. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 1-6.
116. Murray, J. P. Social learning and cognitive development: modeling effects on children's understanding of conservation. *British Journal of Psychology*, 1974, 65, 151-160.
117. Silverman, I. W., & Geringer, E. Dyadic interaction and conservation induction: A test of Piaget's equilibrium model. *Child Development*, 1973, 44, 815-820.
118. Silverman, I. W., & Stone, J. M. Modifying cognitive functioning through participation in a problem solving group. *Journal of Educational Psychology*, 1972, 63, 603-608.
119. Beilin, H. *Studies in the cognitive bases of language development*. New York: Basic Books, 1975.

120. Siegler, R. S., & Liebert, R. M. Effects of presenting relevant rules and complete feedback on the conservation of liquid quantity task. *Developmental Psychology*, 1972, 7, 133-138.
121. Zimmerman, B. J., & Rosenthal, T. L. Conserving and retaining equalities and inequalities through observation and correction. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 260-268.
122. Boersma, F., & Wilton, K. M. Eye movements and conservation acceleration. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1974, 17, 49-60.
123. Christie, J. F., & Smothergill, D. W. Discrimination and conservation of length. *Psychonomic Science*, 1970, 21, 336-337.
124. Miller, P. H. Attention to stimulus dimensions in the conservation of liquid quantity. *Child Development*, 1973, 44, 129-136.
125. Piaget, J. Address to the Jean Piaget Society, Philadelphia, June 1975.
126. Bearison, D. J. Is school achievement enhanced by teaching children operational concepts? In G. Lubin, J. Magary, & M. Paulsen (Eds.), *Piagetian theory and the helping professions*. Los Angeles: University of Southern California, 1975.
127. Hoffman, M. L. Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley, 1970.
128. Kohlberg, L. From is to ought. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press, 1971.
129. Kurtines, W., & Grief, E. B. The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 1974, 81, 453-470.
130. Turiel, E. An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3, 611-618.
131. Rest, J. R. The hierarchical nature of stages of moral judgement. *Journal of Personality*, 1973, 41, 86-109.
132. Rest, J. R., Cooper, D., Coder, R., Masanz, J., & Anderson, D. Judging the important issue in moral dilemmas — an objective measure of development. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 491-501.
133. Opie, I., & Opie, P. *The lore and language of school children*. London: Oxford University Press, 1959.
134. Miller, S. A. (Ed.) *Linguistic communication: perspectives for research*. Newark, Del.: Univ. of Delaware Press, 1974.
135. Moss, J. The bedtime story and language development. *American Journal of Diseases of Children*, 1976, 130, 180-184.
136. Bereiter, C., & Englemann, S. *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966.
137. Durkin, D. *Children who read early*. New York: Teachers College Press, 1966.
138. Briggs, C., & Elkind, D. Cognitive development in early readers. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 279-280.
139. Briggs, C., & Elkind, D. Characteristics of early readers. *Perceptual and Motor Skills*, 1977, 44, 1231-1237.
140. Downing, J. (Ed.) *Comparative reading: Cross national studies of behavior and processes in reading and writing*. New York: Macmillan, 1973.
141. Washburne, C. W., & Marland, S. P. *Winnetka: the history and significance of an educational experiment*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1963.
142. Elkind, D., & Dabek, R. Personal injury and property damage in the moral judgements of children. *Child Development*, 1977, 48, 518-522.



الفصل الثاني عشر

الشخصية والنمو الاجتماعي

- الدخول الى المدرسة :
- الاتجاهات ازاء المدرسة .
- الشعور بالاجتهاد او النقص .
- الاهمية المتزايدة لزمرة الاتراب .
- الادراكات الذاتية والشعبية .
- النزعة الفردية ، الانصياع ، والاساليب الأخرى في التعامل مع الناس .
- مشاعر الانتماء او الاستلاب .
- التغيرات في بنية علاقات زمرة الاتراب .
- هوية الدور الجنسي :
- الكمون النفسي الجنسي .
- علاقات الأسرة :
- تكيف الأبوين مع عمر طفل المدرسة .
- إعادة تقويم الأبوين من قبل اطفال عمر المدرسة .
- مقال : الصف المؤنث .
- سيرة شخصية : سيغموند فرويد Sigmund Freud
- الخلاصة .
- المراجع .

الفصل الثاني عشر

الشخصية والنمو الاجتماعي

مقدمة :

يدخل الاطفال الطفولة المتوسطة كصبيان وبنات صغار قد اكتسبوا نصف التنشئة الاجتماعية والذين يلعبون بوضعهم ماما أو بابا . إنهم يتركونها كفتيان ما قبل المراهقة مستعدين للصراع مع ادوار الراشدين ومسؤولياتهم . وخلال سنوات المدرسة الابتدائية المتدخلة تكون سرعة النمو بطيئة والنمو مستمرا ، والتوترات قليلة نسبيا ، والمسررات كثيرة . فلم يمد بحاجة الى توجيه الأبوين ، فاطفال المدرسة الابتدائية يمددون وحدهم معظم الوقت ، يلعبون ، ويكتشفون عالمهم ، ويتعلمون عن الناس والأشياء ، ويأتون الى البيت للراحة فقط ، والتزود بالغذاء ، والبحث عن المواساة والتطمين . إنهم أحرار أن يعيشوا مسررات اللحظة حيث لم يشغلوا بالمسؤولية الرئيسة . وبالرغم من الاحباطات والخيبات التي يمكن أن تغطي كالسحاب هذه الاوحة الخيالية من وقت لآخر فإن اطفال المدرسة الابتدائية قانعون بنصيبهم ، وراضون بأن عمرهم عمر جيد . وغالبا مايشار الى سنوات المدرسة الباكرة على أنها السنوات الذهبية من الطفولة ، ومعظم الراشدين يتذكرون هذه الفترة من حياتهم باعتزاز وبذكريات حية عن أصدقاء عرفوهم وأمور قاموا بها .

وبالنسبة الى نمو الشخصية والنمو الاجتماعي فان تفرين رئيسين ودائمين يحدثان من هذا الوقت ولهما اثر هام على ما سيصبح عليه نوع الافراد من الاطفال :

أولاً : إنهم يدخلون المدرسة حيث يمضون نصف ساعات يقظتهم في السنوات العشر التالية أو أكثر . والأحداث يستمرون في المدرسة ، فيما عدا بعض الاستثناءات ، حتى يصبحوا مستعدين لكسب معيشتهم . وحالما يبدأ الأطفال المدرسة فإنهم لا يعودون مطلقاً كما كانوا قبلاً مستقرين على نفس الدرجة من العلاقة الفريدة والحميمة في حضن أسرهم .

ثانياً : وحالما يبدأ الأطفال المدرسة ، ويفدون أقل تبعية على أسرهم ، فإن محور علاقتهم البينية تتحول تدريجياً عن أبويهم إلى أترابهم ، والمجتمع الأوسع . ويبدأ أطفال المدرسة بقضاء وقت أكثر مع أترابهم مما يقضون مع أسرهم ، وتصبح لاتجاهات الأتراب تأثير هام فيما يشعرون عن ذواتهم . يضاف إلى ذلك ، أن المعلمين ، ومديري الألعاب ، ورجال الدين ، ورجال الشرطة ، والراشدين الآخرين الرئيسيين في المجتمع وعلى التلفزيون ، أو في السينما يبدأون بالمشاركة في نمذجة الدور ، ووظائف التنشئة الاجتماعية التي تخص الأيوين .

وفي هذا الفصل سوف نناقش تأثير الصف ، وزمرة الأتراب ، وخبرات المجتمع على نمو الشخصية خلال الطفولة المتوسطة ، وعقب ذلك ، سوف نمد تفضيتنا الباكرة لهوية الدور الجنسي والعلاقات الأسرية .

الدخول إلى المدرسة

يواجه الدخول إلى المدرسة الأطفال بمجموعة من التحديات ، والفرص . وفوق كل ذلك ، يجب عليهم أن يتركوا كثيراً من تبعيتهم لأبائهم وبيئة بيتهم . ففي كل يوم من الأسبوع يطلب منهم قضاء ساعات عديدة في بيئة جديدة يراسها راشدون غير مالوفين ومأهولة ، في معظمها ، بأطفال غير مالوفين . وفي هذا الوضع لا يملكون قبولاً غير مشروط من آبائهم أو أي وضع مستقر للثقة أو الاحترام يمكن أن يكونوا قد اكتسبوه

مع رفاق اللعب من اجوار . ويبدأ الاطفال في المدرسة بصحيفة نظيفة ويحكم عليهم ، ويستجاب لهم على أساس من ميزاتهم كطلاب ورفاق صف . وتؤثر كيفية الحكم عليهم ، والاستجابة لهم بشكل ذي دلالة على اتجاهاتهم ازاء المدرسة ما اذا ينمون الشعور بالاجتهاد أم الشعور بالنقص .

الاتجاهات ازاء المدرسة : ينتظر معظم الاطفال بداية المدرسة بفارغ الصبر لأنها تعطيههم شعوراً بالاهمية والنضج ، وفرصة للتعلم ، وفعل أشياء جديدة كثيرة (١ ، ٢) - الآن سوف يكونون « كباراً » قادرين على السير إلى المدرسة ، أو ركوب حافلة المدرسة مع « الاطفال الكبار » وسيشاركون في فعاليات مثيرة كلوا قد سمعوا اشقاءهم أو اطفال الجيران يتحدثون عنها . وبالرغم من ان شكلواهم النموذجية حول المدرسة « هل يجب ان اذهب اليوم ؟ وفرحتهم عندما تأتي العطلة الصيفية (لا وظائف ، ولا كتب ، ولا نظرات الاساتذة السيئة) ، فإن جميع اطفال المدرسة الابتدائية يتشوقون إلى بداية كل سنة جديدة ، ويفلخرون بانهم ارتقوا الى صف أعلى ويجلسون الرضى والاشباع في اقدانهم لواجد تنزاهد صعوبتها .

وهناك استثناءات هامة لهذه النظرة الايجابية العامة إلى المدرسة ، فالاطفال الاتكاليون يخافون صراحة احياناً من الذهاب إلى المدرسة لأنهم يفزعون من الانفصال عن أبويهم ، ومثل هذه المخاوف المبالغ بها تشكل نموذجاً خاصاً من النمو الشاذ في الطفولة المتوسطة (الخوف المرضي من المدرسة) الذي سوف نناقشه في الفصل الرابع عشر . وفي حالات أخرى ، يكون لدى الاطفال الذين يعيشون في الاحياء الفائرة ، وبخاصة في مناطق (الفيتو أو الاحياء المنعزلة (Ghetto) في المدن الكبيرة سبب قوي لاعتبار المدرسة محيطاً عدائياً ليس لديه أي شيء يقدمه لهم .

وسوف ننظر في هذا الفصل (١٤) ، في بعض المسائل الخاصة
باطفال المدرسة هؤلاء المحرومين ، وفي الوقت نفسه ، نحتاج ، مع
ذلك ، إلى أن نعترف بأن مشكلاتهم ليست نموذجاً للفتيان الأمريكيين ،
فالمعطيات من مؤتمر البيت الأبيض عن الأطفال يدل على أن (٨٠٢ ٪)
من أطفال المدرسة الابتدائية يعيشون في مناطق فقيرة من المدن الكبيرة (٣) .

من المفهوم أن كثرة الأطفال يتحمسون للمدرسة لأنها تلعب دوراً
رئيساً في نموهم العقلي والاجتماعي ففيها يتعلمون المهارات الأساسية
في القراءة ، والكتابة ، والحساب ، ويأتون ليفهموا أكثر عن ثقافتهم
ومحيطهم . وينمون علاقات اجتماعية مع عدد كبير من الراشدين
والآتراب ، ويواجهون التحدي لتدريب مبادرتهم وقيادتهم . فالمدرسة
إذن هي التي توفر للأطفال المنبر المركزي للتعلم ، والشعور بحس
الإنجاز ، ولقاء أناس جدد ، والتسلية . أما هل تستمر حماسة الأطفال
للمدرسة فإن ذلك يتأثر بنوع المدرسة التي يداومون عليها ، وباتجاه
الآباء في التربية .

تأثير المدرسة : من بين المظاهر العديدة للمدرسة التي تؤثر في
اتجاهات الأطفال ، حجم المدرسة ، وسياساتها التربوية . إن حجم
المدرسة مهم لأنه يحدد كم توجد من الفرص للأطفال للمشاركة في التعلم ،
فبقدر ما يكثر عدد الأطفال في الصف على سبيل المثال يقل نصيب كل
منهم بأن يطرح أسئلة ويعمل في مشروعات ، ويعلمون المعلم ، أو يتلقى
انتباهاً فردياً . كذلك ، بقدر ما يكبر عدد التلاميذ يقل عدد الفرص
لدى الأطفال لأن يصبحوا منخرطين في فعاليات من مثل الرياضة ،
والجوقة الموسيقية ، والمسرحيات المدرسية .

فقد أكد (غامب Gump و باركر Barker) في بحث عن حجم
المدرسة أن الطلاب في المدارس الأصغر حجماً يحتمل أن يشجعوا أكثر
من طلاب المدارس الكبيرة على المشاركة في النشاط ، وأن ينخرطوا في

المواقع القيادية ، والوظيفية ، ووجد أن طلاب المدارس الصغيرة يعبرون من مشاعر أكثر ايجابية من الكفاءة النامية ، وحيث يقدر من قبل الآخرين ، ويشاركون في الجهود الهامة للجماعة (٤ ، ٥) . وتوحي مثل هذه النتائج ومثيلاتها بأنه بقدر ما تقل فرص الأطفال في المشاركة في أنشطة المدرسة تصبح المدرسة أقل أهمية لهم كمركز للتعلم ، والخبرات الاجتماعية الجديدة ، ويزيد احتمال فتور حماسهم الأولية (٦ ، ٧) .



الفروق بين المدارس الابتدائية في حجم الصف ، والتسهيلات المتاحة وكيف يؤثر في عدد الفرص التي يحصل فيها الأطفال على الانتباه الفردي والمشاركة في الأنشطة التي تجعل اليوم الدراسي مشوقاً وممتعاً .



ومع ذلك فإن تأثير حجم المدرسة انعقد قليلا من هذا . فمن ناحية أولى ، يختلف الأطفال في كيفية الاستجابة لحجم المدرسة : فالملوهويون ، والصبيان والبنات الخارجيون سوف يجدون مكانا لهم بصرف النظر عن حجم مدرستهم ، والأطفال المتخلفون بشكل رئيس ، ومن ذوي المواهب المتواضعة أو المحبودة هم الذين يتعرضون الى أن تحجز عنهم الفعاليات الفنية والمجزية في المدرسة الكبيرة . وقد وجد ، من ناحية أخرى ، الأطفال الهامشيين في المدارس الصغيرة يعربون عن احساس بالاندماج في أنشطة المدرسة بقدر احساس اترابهم الأكثر نباهة منهم (٨) .

والامر الآخر ، هو ان فرص المشاركة في الصف ، وفي مناشط خارج المنهاج المدرسي لا تكون ذات دلالة الا بعلاقتها بما تستطيع المدرسة تقديمه . فالمدارس الصغيرة جداً على احتواء برامج التربية الفنية ، والموسيقية ، والرياضة ، وعلى مكتبة محترمة تحرم طلابها من هذه الميزات . وبالمثل فإن المدارس ذات الوسائل التعليمية غير الكافية او التسهيلات الترويجية لا تحافظ على حماسة الاطفال مهما كان حجم عدد طلاب المدرسة . والسياسات التربوية المتبعة في الصف اكثر اهمية في التأثير على كيفية شعور الاطفال إزاء المدرسة . ان تخطيط المنهاج ، وطرائق التدريس التي تجعل التعلم فعالاً ، مثراً ، ومغامرة ذات معنى ، تدرك حب الاستطلاع والاهتمام ، في حين ان التعليم البليد الجامد ، والروتيني ، والذي لا علاقة له بما يجري في العالم يخدم في نهاية الامر حماسة الطفل للمدرسة .

وقد وصف (شارلز سيلبرمان Charles Silberman) مثل هذه الآثار السلبية في كتابه « ازمة في الصف » . يعتقد سيلبرمان ان كثيراً من المدارس الابتدائية توجه نحو « التربية من اجل الطاعة » . وتبرز هذه المدارس النظام ، والانضباط ، والانصياع في الصف اكثر من رعاية التعبير الذاتي ، والاعتماد على النفس ، والحساسية ، والفضول الفكري ، والاحساس بالقيم ، ونتيجة لذلك ، خلص (سيلبرمان) إلى ان كثيراً من الاطفال يصبحون ضجرين ، ومضطربين في المدرسة ، ويفشلون في تنمية قدراتهم الكامنة الفكرية والشخصية (٩) .

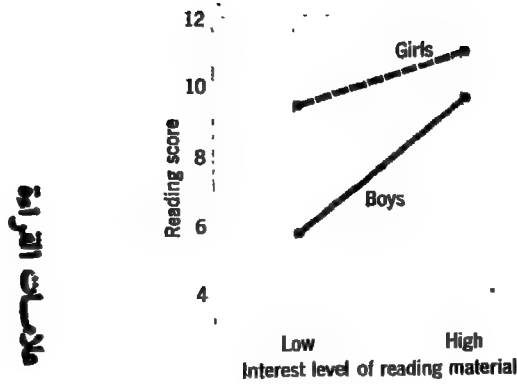
والمثال الرئيس للسياسة التربوية الفقيرة استخدام نصوص قرائية غير منبهة ولا مشوقة ، لاعلاقة لها بحياة الاطفال الفعلية التي يلقونها . وقد كشفت دراسات مسحية عديدة حول كتب « ديك وجين Dick and Jane » التي كانت قد استخدمت في تعليم القراءة لاجيال من الاطفال الامريكيين ان تقدم بشكل واضح عالماً غير واقعي . احدها كلن كل امرئ صالحاً ، ويميش سعيداً بعد ذلك على الدوام حيث

لا يوجد أي فقير أو جائع ، أو محروم وحيث لا توجد أشياء من مثل العنف ، والخداع ، والتوتر العرقي ، والبطالة أو حتى السياسة (١٠ - ١٢) .

ومن حسن الحظ كانت لهذه التقديرات للقراء من الأطفال تأثيرات بناءة على المدارس . فالأطفال اليوم يعطون أكثر نصوصاً صحيحة عن الحياة وتعالج قضايا اجتماعية يعرفها الأطفال الآن ، إما من خبرتهم أو من التلفزيون ، والسينما . والفرق الذي يمكن أن تحدثه هذه التغيرات في قراءة الأطفال قد عرضت في دراستين همتين : في إحداها وازن (وأبيرغ Wilberg و Trost تروست) بين القراءة المقررة على زمرة من تلاميذ الصف الأول في صفهم وبين الكتب التي اختاروها من المكتبة بأنفسهم . فوجد أن قراءة الأطفال المقررة تبرز موضوعات من مثل لعب (ديك وجين) وسعادتهم التامة ، في حين تقوم الكتب التي اختاروها إما على حكايا شعبية تتحرى الخير والشر لدى الناس أو على قصص من أحداث الحياة الواقعية لها نهايات حزينة ، وسميدة على حد سواء (١٤) .

وفي الدراسة الأخرى اختبر (آشر Asher وماركل Markell) تلاميذ الصف الخامس في القدرة القرائية في مقطعين أحدهما ذو أهمية لهم والآخر كان بالغ الأهمية بالنسبة لهم . فحصل الطلاب على علامات أعلى بشكل ذي دلالة في المقطع الذي يهمهم . يضاف إلى ذلك ، أنه في حين قرأ الفتيان في الدراسة بشكل أفضل جوهرية من الفتيان (وهي نتيجة شائعة بين تلاميذ المدرسة الابتدائية) فإن الفروق بينهم كانت أوضح في المادة القرائية (حيث كان حول الطائرات ورواد الفضاء بالنسبة للفتيان) فقرأ الفتيان بمستوى الفتيات (انظر الشكل رقم ١/١٢) . والمضمون هنا واضح إذ أن المهارات القرائية للقراء الضعفاء ، بوجه خاص ، يمكن أن تتحسن عن طريق إعطائهم مواد قرائية تثير اهتماماً أكثر (١٥) .

ونقول بوجه عام ، إن موضوع « التربية من أجل الطاعة » جزء من مسألة أكبر للمقاربات التقليدية في مقابل المقاربات الحديثة في التربية إن المقاربة التقليدية تبرز المعرفة الراسخة ، وتحكم على الطلاب عرضي



مستوى الاهتمام بالمادة القرائية

الشكل رقم (١/١٢) : مستوى قراءة الفتيان والفتيات في المادة
الضعيفة الإثارة للاهتمام والعالية .

المصدر : يستند الى معطيات ذكرها :

Asher, S., & Markell, R. A., Sex differences in comprehension of high and low interest reading material. Journal of Educational Psychology, 1974. 66, (680-687).

أدائهم التحصيلي . في المدارس التقليدية يكون المعلمون موجّهين نحو التعلم ، أي أنهم يعملون كرجال ثقة وظيفتهم نقل الوقائع ، والحفاظ على النظام في الصف . ويفترض أن يندفع الأطفال إلى التعلم لأنهم يتنافسون مع بعضهم بعضاً ليدرسوا جيداً ، ويريدون موافقة معلمهم على العمل الجيد .

وبالمقابل ، فإن المقاربة التربوية الحديثة موجهة بالطلاب . فالإحاح يتم على مساعدة الأطفال على تنمية أنفسهم اجتماعياً ، ونفسياً ، وفكرياً . وتستخدم المدارس الحديثة تبعاً لذلك التنقيب ، والتجربة ، ومناقشة الموضوع المدروس لثارة خيال الطالب ، وحب استطلاعهم . والمعلمون في هذه المدارس يدرسون مع تلاميذهم أكثر من الحديث إليهم . ويفترض أن الطفل يدفع إلى التعلم إذا نجح المعلم في جعل التعلم خبرة مثيرة ومفيدة .

وبالرغم من أن أناساً عديدين قد أغروا بالنظر إلى التربية التقليدية على أنها سيئة كلها ، وأن التربية الحديثة جيدة كلها فليس هناك ما يبرر في الواقع مثل هذه النتيجة . والأحرى أن الطريقتين تمتلكان نواحي قوة ونواحي ضعف . وقد أوردت (باتريشيا مينوشين Patricia Minuchin) زملاؤها في كلية التربية (في شارع بانك Bank Street College of Education) في نيويورك دراسة مستفيضة على تلاميذ الصف الرابع في مدرستين تقليديتين ومدرستين حديثتين . إذ وجد أن الأطفال في المدارس الحديثة كانوا قادرين ، بوجه عام ، على وصف أنفسهم بشكل أوضح وكانوا يتقبلون ذاتهم أكثر ، وكانوا راضين لكونهم أطفال أكثر مرونة في نظراتهم إلى فروق الدور الجنسي . ومن ناحية أخرى ، يميل الأطفال في المدارس التقليدية إلى أن يكونوا لا شخصيين أكثر من أن يكونوا فرديين بشكل متميز ، موجّهين إلى المستقبل أكثر من التمتع بوضعهم كأطفال ، وهم محافظون اجتماعياً أكثر من الانفتاح على الدور الجنسي (١٦) .

ويمكن للمرء أن يخلص من هذه النتائج الى أن المدارس الحديثة تنزع الى تشكيل أطفال ذوي نزعة فردية ، منفتحي العقل ، في حين تشجعهم المدارس التقليدية على أن يكونوا انصياعيين راسخين . ومع ذلك ، يمكن للمرء أن يستنتج أيضا أن المدارس الحديثة ترمى عدم النضج ، وعدم التأكد ، في حين أن المدارس التقليدية تزود الأطفال بحس الاستقرار والتوجيه اللذين يساعدهم في إيجاد مركز ذي دلالة في المجتمع في نهاية الأمر . أضف الى ذلك ، فقد أتت دراسة (مينوشن) بمعطيات مذهشة تجعل من الصعب جدا رسم تميزات واضحة بين الطرائق الموجهة بالتعلم ، وبين الطرائق الموجهة بالطالب بالنسبة للتربية . وقد وجد ، بوجه خاص ، أن لا توجد فروق ثابتة في المهارات المعرفية بين الأطفال في المدارس التقليدية والحديثة . وبالرغم من إلحاح المدارس الحديثة على التخيل والتجريب على سبيل المثال فإن الأطفال من هذه المدارس لا يؤدون أداء أفضل من أولئك من المدارس التقليدية في مهمات حل المشكلات التي تتطلب تفكيرا وتنقيبا . لقد أدى الأطفال من المدارس الحديثة أداء أفضل بشكل ما من الأطفال الآخرين في مهمات حل المشكلات الجماعية . ومع ذلك ، فإن الأطفال الذين ربوا تربية تقليدية قد فاقوا في أدائهم أولئك الذين اتوا من المدارس الحديثة في اختبارات التحصيل الفردية .

ومن الجلي أن من الممكن القول بوجود شيء جيد عن كلا المقاربتين في التربية ، أضف الى ذلك أنه ليس من الواضح ما إذا كان هناك وسط تربوي حسن أو شيء بالنسبة لجميع الأطفال . لأن أطفال من المدرسة يملكون شخصيات فردية ، والمحيط الذي يشجع على الحد الأقصى من النمو العقلي والنفسي لدى بعض الأطفال قد يعرقل مثل هذا النمو لدى آخرين . وفي هذه الحالة ذكرت (مينوشن) أن عدة أطفال موهوبين في واحدة من المدارس الحديثة التي قام بمسخها فريقها كانوا يتقدمون متمثرين ، وعاجزين عن الدراسة المجدية أو الأداء في مستوى قدراتهم . وبدا هؤلاء الأطفال يعانون من فقدان التنظيم في خبرتهم الصفية . وبسبب

اسلوبهم الشخصي كان يمكن ان يؤديوا اداء افضل في صف يسير حسب
الروتين من قبل معلم اكثر استعدادا . ويمكن القول بوجه عام ، إن
شكل اتجاهات الاطفال ازاء المدرسة والمدرسة الذي يحققون في امكاناتهم
الدراسية لا يتوقف على الصفات المميزة للمدرسة التي يدرسون فيها
فقط ، بل على توافق هذه الصفات المميزة مع حاجاتهم الفردية
واهتماماتهم .

ثاني الابوين :

يتقمص الاطفال مشاعر آباءهم حول المدرسة والتربية . فالابوان
الذين يشعنان العملية التربوية ، ويحترمون جهود معلمي طفلهم يشجعون
اتجاهات ايجابية ، في حين ان الابوين اللذين يهونون من شأن المعلمين
او يتفخخرون بما حققوه دون تربية مدرسية غالبا ما يشجعون اتجاهات
سلبية . وبالمثل فإن الابوين اللذين يقولون إن التربية هامة ، ولكنهم
لا يظهرون اهتماما بالمطالعة ، والتعلم او المناقشات الفكرية يمكن ان
يشبطوا من همة اطفالهم في ان يكون لديهم اهتمام بالمدرسة . وكما ذكرنا
في الفصل الثامن ، يميل الاطفال الى فعل ما يفعل آباؤهم اكثر
مما يقولونه .

وباستخدام معطيات دراسات تنبؤية طولانية واسعة على نمو الطفل
اجراهه معهد (Fels) اظهرت (فيرجينيا كراندول Virginia Crandall)
علاقات واضحة بين ما يشعر به الابوان حول التعلم في المدرسة ، وكيفية
استجاباتهم للخبرات التربوية لاطفالهم في المدرسة الابتدائية . فبقدر
ما يضعون من القيمة في مكاسبهم الفكرية تزيد قيمة المكاسب الفكرية
لدى اطفالهم ، وتزيد مشاركتهم في الفعاليات الفكرية معهم . ومن
الشائقي ، مع ذلك ، ان يقلب احتمال انتقال أهمية التعليم لبنائهم اكثر
من لبنائهم خلال المدرسة الابتدائية ، ولكنهم يضعون معايير تحصيل
اعلى لابنائهم منها لبنائهم . وبعبارة اخرى ، فان الابداء الموجهين دراسيا
يميلون الى توقع اداء مدرسي افضل من بنائهم ، ولكنهم اكثر رغبة في
قبول اداء ادنى منهم منه لابنائهم (١٧ - ١٩) .

وتمزقو (كرائدول) هذه الفروق الجنسية الآراء النمطية المتجمدة التي يعتنقونها عامة . وتبعاً لهذه الآراء النمطية المتجمدة ينبغي عدم حصر الصبيان كثيراً في دراستهم على حساب الفعاليات المذكورة والا أصبحوا أكلة كتب أو (مخنثين) ، ولكن من القبول من البنات أن يستمتعن بالحياة المدرسية لأن العمل المدرسي فعالية طبيعية ومناسبة لهن من سن مبكرة . ومع ذلك ، فإن الآراء النمطية المتجمدة حول الدور الجنسي ترى أن الأداء المدرسي الجيد أكثر أهمية بالنسبة للصبيان منه بالنسبة للبنات في المدى البعيد ، ما دام الصبيان هم الذين يؤهلون للمهن وكسب العيش . ومن هذه الآراء النمطية المتجمدة تأتي على ما يبدو والنتيجة غير المثبتة بأن الأبوين يقدمان دعماً أكبر لنظرة بناتهم للمدرسة على أنها هامة ، في حين يعبرون في الوقت ذاته عن قلق أكبر على الأداء الفعلي المدرسي لبناتهم .

ويحتمل أن تكون الطبقة الاجتماعية للأبوين عاملاً يؤثر في موقف الأطفال إزاء المدرسة . فالآباء من الطبقتين الوسطى أو العليا يعملون إلى أن يكونوا متعلمين جيداً ، ويعتبرون المدرسة سبيلاً للأعداد للحياة اجتماعياً ونفسياً ومهنيًا على حد سواء . ولذلك يتكلمون على ما تقدمه المدرسة بحدود إيجابية ، ويتابعون عن كثب ما يفعله أطفالهم في المدرسة ويقدرّون ، ويناقشون معهم مدلول ما يتعلمون ، ويكافئونهم على إنجازاتهم الدراسية . ومن ناحية أخرى ، هناك دليل يوحي بأن الآباء من الطبقة الدنيا يعملون إلى أن يكونوا ذوي تعليم متدن ، وينظرون إلى المدرسة على أنها مؤسسة غريبة معادية (١) ، وينظرون إلى دوام أطفالهم عليها لا يعدو أن يكون مطلباً قانونياً ، أو ربما طريقاً نحو الحصول على مهنة أكثر ربحاً . أنهم أقل من الآباء من فئة الموظفين ميلاً إلى مناقشة الفعاليات المدرسية مع أطفالهم ، وقهملها ، ومساعدتهم في دراستهم ، أو امتداح إنجازاتهم التحصيلية في الصف (٢٠ - ٢١) .

(١) هذا يصح على بلد المؤلفين على ما يريان . (الترجم)

ونتيجة لذلك فإن الأطفال من أسر الطبقة الدنيا يمكن أن يمتلكوا مشاعر أقل إيجابية ازاء المدرسة وأن يتأثروا بشكل أقل بها من أطفال الطبقة الوسطى أو العليا . ومع ذلك ينبغي أن نعني تجنب أي ارتجال أو تعميم مبالغ فيه لفروق الطبقة الاجتماعية . ففي المقام الأول يمكن للمدرسة أن تكون وسطاً معادياً ، في الواقع ، بالنسبة للأطفال في الطبقة الدنيا ، والمناطق المحرومة ، بشكل مستقر عن مواقف آبائهم . وهناك سبب للتفكير بأن تسمية الأطفال بأنهم « محرومون ثقافياً » له تأثير في بعض الصفوف على معلمين قياديين فيتوقعون منهم أقل ، وبالتالي يولونهم انتباهاً وتشجيعاً ، ودعمًا أقل من أطفال الطبقة الوسطى (٢٢) . وفي دراسة شيقة لهذه الظاهرة وجد (ريتشر Richer) أن أطفال الطبقة الدنيا يحتمل أن يتلقوا انتباهاً خاصاً في الصفوف الموجهة بالطالب ، ولكنهم يميلون في الصفوف الموجهة بالتعلم الى الحصول على نصيب أقل من التفاعل مع المعلم (٢٣) .

ثانياً : ولأنه في أي طبقة اجتماعية يمكن أن يختلفوا اختلافاً واسعاً وينقلوا اتجاهات مختلفة كل الاختلاف الى أطفالهم . مثال ذلك ، وجد (غرينبرغ Greenberg ودافيدسون Davidson) فروقاً عديدة بين آباء من الطبقة الدنيا ، وزنوج من الصف الخامس الذين كانوا مجتهدين ، وبين مجموعة متخلفين دراسياً . إن الأطفال المجتهدين كانوا أكثر اهتماماً بتعليم الطفل ، وأكثر احتمالاً الى اعتبار المدرسة الثانوية اعداداً للجامعة ، وأكثر اقتناء للكتب ، ويمتلكون مكاناً مناسباً للدراسة في البيت (٢٤) .

ثالثاً : أن الآباء من الطبقة الدنيا الذين لا يشجعون أو يدعمون النشاط المدرسية يمكن أن يرعوا اتجاهات إيجابية ازاء التواصل اللغوي الذي وجد أنه يترابط مع التحصيل بين أطفال المدارس الابتدائية في داخل المدينة (٢٥) . يضاف الى ذلك ، أن تأثير الأشقاء الأكبر ، والخالات والأعمام والراشدين في الحي يشجعون التعليم على أنه يمكن أن يساعد

الأطفال على تكوين مشاعر إيجابية حول المدرسة بصرف النظر عن اتجاهات آبائهم . والعلمون الذين يفشلون في اعتبار مثل هذه الامكانات يمكن أن يفترضوا خطأ أن تلاميذهم من الطبقة الدنيا سوف لا يحبون أو لا يفلحون في دراستهم . وكما لاحظنا آنفاً ، فإن إبي توقع بأن أطفال الطبقة الدنيا سوف لا يبالون أو يشاقبون في المصف يمكن أن يصبح نبوة تحقق ذاتها ، وتعمل ضمن أولئك الذين يملكون امكانات عقلية جيدة .

الشعور بالاجتهاد أو النقص :

يجهد أطفال ما قبل المدرسة لاقتان المهارات الحركية والاجتماعية الاساسية التي يحتاجون اليها للتكيف مع الناس . وعندما يصبحون اجتماعيين ، مستقلين ، ناضجين معرفياً خلال سنوات المدرسة الابتدائية . وهذا السمي الى الاقناع يستبدل بتوجيه أكثر تعقيداً يقوم على دافعية الى تحصيل اهداف مستقبلية محددة ، واهتمام بالمنافسة ومشاعر الكفاءة عن مهاراتهم المكتسبة ، وقدرتهم على مواجهة الومضيات الجديدة .

وتحدث (اريكسون) ، تبعاً لذلك ، عن سنوات المدرسة الابتدائية بأنها تشكل أما شعوراً بالاجتهاد أو شعوراً بالنقص (٢٦) . ويقدر ما تعزز دافعية الأطفال الى التحصيل ، والمنافسة ، ومشاعر الاقناع بدرجة ما من النجاح ، فقلهم ينمون احساساً بالكفاءة وهو شعور بأنهم قادرين على مواجهة التحديات التي يواجهونها . ومع ذلك ، اذا عانى الأطفال الفشل أكثر من النجاح فالأغلب أن ينمو لديهم شعور بالنقص بأنهم عاجزون عن مواجهة تحديات عالمهم .

ويمكن للأبوين أن يقوموا بدور هام في تحديد ما اذا كان طفلهم يشعر بأنه كفؤ أو مقصر . والآباء الذين يعلمون أولادهم الصيد والسباحة ، والطبخ واستخدام أدوات النجارة ، وتجهيزات ادارة الزرعة ، أو أداء

مهمات أخرى ، والذين يعملون هكذا بصبر واعجاب بما يستطيعون تحقيقه ، ينزعون الى تقوية احساس اولادهم بالكفاءة . ولكن الآباء الذين يهونون من شأن جهود طفلهم في اصلاح الدراجة او بناء نموذج طائرة ، ويرينهم كيف يعملون ذلك بشكل افضل ، فالأرجح أنهم يشجعون شعوراً بالقصور . وبالمثل ، فان الآباء الذين ينتزعون آلة الخياطة من طفل لأن الابرة قد سقطت منه ، او من يطرده طفلاً من المطبخ لانه أحدث فوضى فيه يمكن أن يرموا مشاعر القصور لديه .

وبعد أن يدخلوا المدرسة ، سوف تتأثر مشاعر الكفاءة او القصور بمستوى قدراتهم بالنسبة لقدرات الاطفال الآخرين ، وباستجابات معلمهم . ان خبرات المدرسة الايجابية يمكن أن تغلب على خبرات المنزل السلبية ، ولكن العكس ممكن أيضاً - فحروب الهزيمة والفشل في المدرسة يمكن أن تنقض جهود الآباء لرعاية مشاعر الكفاءة والاكتفاء .

تأثير قدرات الطفل :

يصنف الاطفال في المدرسة في مراتب ، بشكل رسمي وغير رسمي ، تبعاً لمواهبهم في مجالات وينزع الاطفال الأذكي الى الحصول على درجات افضل في الصف ، وسرعان ما يصبح واضحاً لكثير من الاطفال من سوف ينجح في اختبار ما ومن سيفشل ؟ ومن منهم سوف يجيب بشكل صحيح او يتلمس الجواب دون هدف عندما يطرح سؤال عليه في الصف ؟ ومن سوف يسقط في تهجئة كلمة (bee) ؟ ويصنف الاطفال في دروس الرياضة وفي اللعب او يصنفون انفسهم تبعاً لقدراتهم الرياضية ، وفي دروس الفن والموسيقا يصبح واضحاً من سوف يرسم او يغني ومن لا يستطيع . تواجه هذه الخبرات الاطفال بتقدير متفاوت موضوعيته لقدراتهم بالنسبة لقدرات اترابهم . وخلال سنوات ما قبل المدرسة تبرز اتجاهات ذاتية بوجه عام ، من الشعور بالانجاز الذي يشعر به كل طفل لدى اتقائه مهارات جديدة ، بصرف النظر عما يقدر الاطفال الآخرون فعله . ومع ذلك ، تصبح المقارنة الاجتماعية خلال الطفولة

المتوسطة العامل الرئيس في تحديد ما يضع الاطفال من قيمة لانفسهم .
فمشاعر الاقتردار والكفاية في هذا الوقت يتوقف اقل على ما يستطيع
الاطفال فعله حقاً منه على ادراكاتهم لانفسهم فيما هم قادرون عليه
اكثر او اقل من ارباعهم (٢٧ - ٢٩) .

ونظراً لان اطفال المدرسة الابتدائية حساسون للمقارنة الاجتماعية ،
فان مشاعرهم إزاء قدراتهم الدراسية تتوقف على المستوى الفكري
العام لرفاقهم في الصف . فالاطفال المتوسطو الذكاء الذين يسجلون في



تظهر فعاليات اطفال المدرسة الابتدائية اجتهاداً متزايداً واهتماماً
بالهوايات ، ومشروعات يحققون من خلالها سيطرة على تحديات العالم
الواقعي .

مدرسة ذات تلاميذ متوسطي الذكاء يمكن ان يشعروا بالنجاح الدراسي المرضي ، في حين ان الاطفال المتوسطي الذكاء الآخرين الذين يصدف ان يكونوا في مدرسة ذات تلاميذ موهوبين يمكن ان يعانون من احراج كبير وفشل في جهودهم الصفية . وتتاثر اتجاهات الاطفال الداتية بمستوى قدرتهم في المناشط التي يتقدها اترابهم . فبين اولاد مدرسة يقدرون الرياضة ، على سبيل المثال ، فان كون التلميذ بين افضل الرياضيين او اسواهم يمكن ان يسهم بشكل جوهري في امتلاك مفهوم ذاتي ايجابي او سلبي .

والاطفال الذين يمتلكون موهبة سوف يلاقون مكافاة من اجلها في مكان ما لدى آبائهم ومعلميهم او اترابهم . وبالنسبة الى اولئك الاذكياء والمتفوقين ، واولئك الذين يمتلكون مهارة خاصة على الاقل ، فان الخبرة المدرسية تقدم لهم الاعتراف بما يمتلكون بشكل نموذجي . ومن ناحية اخرى ، ربما يصعب على التلاميذ المتخلفين الذين هم غير رياضيين ، وغير موهوبين الاستمتاع بجهودهم ، ويمكن ان ينموا شعوراً متزايداً بالنقص نتيجة لخبرتهم المدرسية .

تأثير المعلم :

يقف المعلمون في موقف فريد لرفع مستوى دافعية طلابهم الى التحصيل ، الى اقصى حد ، والمنافسة السليمة ، ومشاعر الاقتدار عن طريق تشجيع جهودهم ومكافاتها ، واثارة اهتمامهم بالتعلم ، وخفض اثر فشلهم ، وحدود قدراتهم . ويساعد المعلم الحساس الملتزم الاطفال على اكتشاف مواهبهم وحشدتها في الوقت الذي يحدد فيه ضروب ضعفهم ، ويعلمهم التعايش معها . ومن ناحية اخرى ، فان المعلم غير المهتم او غير الحساس يستطيع زيادة حدة شعور الطفل بضروب العجز والنقص . يضاف الى ذلك ان المعلمين يصلحون لان يكونوا نماذج يمكن للتلاميذ ان ينسجوا على منوالهم في تعامل احدهم مع

الآخر . والاطفال الذين يلاحظون معلمهم يمتدح أو يشجع رفيقهم في الصف يميلون الى معاملة هذا الطفل بالطريقة ذاتها ، وبذلك يعززون اجتهاده . ومن ناحية أخرى ، فان الاطفال الذين يوبخون أو ينسخرون منهم من قبل معلمهم يرجح ان يلاقوا المعاملة ذاتها من اترابهم (٣٠-٣١) .

ويؤكد بحث آخر أن سلوك المعلم يمكن أن يؤثر تأثيراً ذا دلالة في الاتجاهات الدراسية لدى اطفال المدرسة الابتدائية وادائهم . وبخاصة بقدر ما يمتدح المعلم الاطفال أو يعطيهم درجات جيدة على عملهم الدراسي يزداد توقع الاطفال للنجاح فكرياً ، وتزداد محاولتهم للتحصيل . وعلى العكس من ذلك ، فان مديحا اقل ، وعلامات أدنى يؤدي الى تدني توقعاتهم ومحاولاتهم للتحصيل (١٩-٣٢-٣٣) .

ويجب أن نضع في خلدنا أن هذه مجرد تعميمات . فبعض الاطفال يمكن أن ينحسروا على أداء أفضل عن طريق امتداح انجازاتهم أكثر من انتقاد اخطائهم وذلك بسبب اساليب شخصيتهم الخاصة . ومع ذلك ، فان يمكن أن نتوقع ، بالنسبة للجزء الأكبر ، من الاطفال أن يعرضوا اتجاهات ايجابية أكثر إزاء انفسهم ، وأن يتقدموا في المدرسة أكثر عندما يمتلك معلومهم مشاعر ايجابية إزاءهم .

وليس هناك مشكلة أن يشكل المعلمون اتجاهات مختلفة إزاء الاطفال في صفهم . سيلبر مان كان قادراً على تحديد أربعة اتجاهات متميزة عن طريق سؤال المعلمين بضعة أسئلة حول تلاميذهم (٢٤-٢٥) .

وهي التالية :

التعاقب :

« أي طالب تريد أن تحتفظ به سنة أخرى لمجرد متعة ذلك ؟ »

اللامبالاة :

« اذا كان لآب ان يدخل دون ضجة الى محاضرة فاي طفل تكون
اقل استعدادا للتحدث عنه ؟ »

الاهتمام :

« إذا استطعت تكريس كل انتباهك لطفل يهيك الى حد كبير فمن
تنتقي ؟ »

الرفض :

« إذا كان ينبغي تخفيض حجم صفك فمن تود نقله ؟ »

وقد وجد (سيلبرمان) وباحثون آخرون ان هذه الاتجاهات تربط
ببعض النماذج الاصلية لتفاعل المعلم والطالب في الصف الذي لخص في
الجدول رقم ١٢/١ (٣٦-٣٨) . وبالرغم من ان اتجاهات المعلم هذه تتولد
على العموم مع الطريقة التي يؤدي الاطفال بها في الصف ، فانها يمكن
ان تؤثر بدورها في كيفية شعور الاطفال حول المدرسة ، ومدى اقبالهم
لما يعملون في دراساتهم . مثال ذلك ، فقد وجد ان بعض الافعال من
جانب المعلمين تنقل الى الاطفال توقعا ضعيفا من التحصيل الجيد وتشمل
هذه زيادة الاطفال بشكل غير متكرر ، وإعطاءهم وقتا قصيرا فقط
للإجابة قبل ان يزورهم شخص آخر ، قبول أو امتداح عمل مدرس
ضعيف بدلا من تشجيع عمل افضل ، عدم اعطاء انتباه نسبيا الى
ما يفعله الاطفال ، وضعهم في مقاعد في زاوية الصف أو في الصف الاخير
منه (٣٦) .

الجدول رقم (١/١٢) - العلاقات بين اتجاهات المعلمين وبين

النماذج الاصلية للتفاعل بين المعلم والطالب

الاتجاهات الطالب	النموذج الاصلي للتفاعل الصفي
التعلق	ينزع الطلاب الى التحصيل الجيد والسلوك الحسن . إنهم يكافئون معلمهم بسلوك صفي مرغوب ويتلقون بدورهم الموافقة من المعلم .
اللامبالاة	ينتقل الطلاب بهدوء خلال سنوات المدرسة انهم لا يشيرون اهتمام معلمهم ولا قلقهم وهم نادرا ما يزورونهم في الصف او يعطونهم انتباهها فرديا .
القلق	ينزع الطلاب الى ان يكونوا ضعيفي التحصيل ويجهدون كثيرا مع ذلك وغالبا ما يطلبون المساعدة ويكرس المعلمون وقتا كبيرا ، وجهدا في محاولة مساعدتهم .
الرفض	ينزع الطلاب الى ان يكونوا ضعيفي التحصيل ويشيرون مشاعر سلبية لدى معلمهم ، والمعلمون إما ان يتجاهلوهم او ينتقدوهم انتقادا شديدا ، ويقضون وقئا اطول في محاولة ضبط سلوكهم الصففي بدلا من مساعدتهم بدراساتهم .

المصدر : تعتمد على معطيات ذكرت من قبل :

Good, T. & Brophy, J., Behavioral expressions of teacher attitudes. Journal of Educational Psychology, 1972, 63, 617-624.

إن التأثير الذي تستطيع مثل تلك التوقعات ان يكون لها على كيفية عمل الأطفال فعلا في المدرسة قد عرض في عمل هام (لروزنتال Rosenthal و جاكوبسون Jacobson) بما غدا يعرف « باثر بيغماليون » كان « بيغماليون » نحاتا وهو الذي ييث الحياة حسب الاسطورة في تمثال المرأة الذي نحته ويحولها الى نوع المرأة التي يريد ان تكون . فقد اخبر (روزنتال) و (جاكوبسون) عددا من معلمي المدرسة الابتدائية في بداية السنة المدرسية « ان بعض الطلاب الذين سيدخلون الى صفوفهم من الوهوبين عقليا ، وسيعرضون مكاسب عقلية غير عادية » . في الواقع ، اختير هؤلاء الطلاب بشكل عشوائي من بين رفاق صفهم ، وقد وجد في نهاية السنة ، مع ذلك ، ان الطلاب المحددين قد حققوا تقدما اكبر في القراءة وقد دروا اكثر فضولا من الناحية الفكرية من اولئك الذين لم يتوقع المعلمون منهم توقعات خاصة (٤٦-٤١) .

وكثير من الناس قد تساءلوا ما إذا كان مثل اثر (بيغماليون) هذا يوجد حقا أم انه برز بسبب الطريقة التي صمم بها (روزنتال و جاكوبسون) بحثهم فقط (٤٦-٤٥) . ويجب إجراء دراسات إضافية لتحديد كيف يستطيع كثير من المعلمين رفع تحصيل طلابهم أو خفضه بمجرد امتلاك توقعات مختلفة منهم . ومع ذلك ، يوجد دليل كاف يدعم التحقق الدائم للتنبؤات في السلوك الانساني أي جعل الأمور تحدث عن طريق توقع حدوثها - وجعل هذه الامكانية هماً مشروعاً في التعليم الصفي .

الاهمية المتزايدة لزمرة الأتراب :

خلال سنوات المدرسة الابتدائية تصبح ضروب تفاعل الأطفال مع أترابهم جزءاً هاماً بشكل متزايد في حياتهم . ونتيجة لهذه التفاعلات يشكون ادراكات جديدة عن انفسهم ويفقدون حريصين على شعبيتهم في زمرة أترابهم . فينبون اساليب مرنة انصياحية ، واساليب اخرى في

التعامل مع الناس ، ويشعرون بحس الانتماء الاجتماعي أو الاستلاب . ويتبنون سريعاً النماذج الأصلية لتنظيم زمرة الأتراب . وهذه الحوادث البينية تطبع علامة لا تنسى في الصفات المميزة لشخصية الأطفال يحملونها معهم في سنوات المراهقة والرشد .

الادراكات الذاتية والشعبية :

يصبح الأطفال في عمر المدرسة واعين وعياً شديداً للصفات المميزة العقلية والجسدية والشخصية أحدهما للآخر . وزمرة الأتراب سريعة في تحديد هوية أعضائها تبعاً لسماتهم البارزة . وكتعبير عن تقديرات أطفال المدرسة الابتدائية الصريحة التي يصفونها لرفاق صفهم فإن القبا أو أسماء نداء تكتسب شيوعاً كبيراً خلال الطقولة المتوسطة « السمين » ، « والأحمر » ، « والعيون الأربع » ، « والنمش » ، « والخرطوم » و « المخنث » ، « والدماغ » « حيوان العلم المدلل » ، « وذو الشكيمة » ... الخ . ونظراً لأن الأطفال في هذا العمر يقضون وقتاً طويلاً معاً ، فإنهم لا يستطيعون إلا أن يروا أنفسهم (جزئياً على الأقل) في أعين أترابهم . وتؤكد الدراسات العلمية وجود علاقة وثيقة بين مفهوم التلاميذ عن أنفسهم وبين إدراك رفاق صفهم لهم (٤٦) .

وبالإضافة إلى أن زمرة الأتراب تصلح كمرآة يرى فيها الأطفال أنفسهم بوضوح أكثر مما كانوا قبلاً فإنها تعلق بعض القيم على سمات أعضائها وتمنحهم مكانة تبعاً لذلك . وبالرغم من أن قيمة بعض السمات الخاصة تختلف حسب العمر ، والجنس ، والطبقة الاجتماعية لزمرة الأتراب ، فإن بعض السمات تقود إلى الشعبية (والمكانة العالية) ، أو إلى الرفض (والمكانة المتدنية) بين معظم أطفال المدرسة الابتدائية .

أولاً : إن كمية هامة من البحث تدل على أن الأطفال الذين لهم شعبية بين أترابهم يميلون إلى أن يكونوا ودودين ، اجتماعيين ، وفتية منبسطون يشاركون في فعاليات زميرية كثيرة ، ويطبقون المعايير السائدة

للزمرة ، ويعاملون الآخرين بلطف ، وقبول وحساسية لحاجاتهم .
 يضاف الى ذلك ، ينزع الاطفال الشعبيون الى ان يكونوا متكيفين نفسياً
 جيداً ، ويأتون من بيوت حيث يوجد حد أدنى من التوتر ، وآباؤهم
 مسرورون معهم . ومن ناحية أخرى ، يميل الاطفال الذين ليست لهم
 شعبية الى ان يكونوا خجولين ، انطوائيين ، يتجنبون ، أو منبوذون
 من فعاليات الزمرة ؛ يعاملون الآخرين دون اكتراث ، وعدم الحساسية ،
 والعداء ، والرفض ، لديهم مشكلات سلوكية ، وغير مرتاحين في البيت
 والمدرسة كليهما (٥٥-٤٧) .



الاطفال الذين تتراوح اعمارهم بين (٦ - ١٢) سنة يأتون بأشكال
 وحجوم مختلفة فمن وقت مبكر كالصف الأول ترتبط الشعبية بين
 الأتراب بالمظهر الجسدي . إن الاطفال من ذوي البنية المتوسطة يفضلون
 على أولئك الاطفال من النحيلين أو اللحيمين السمان .

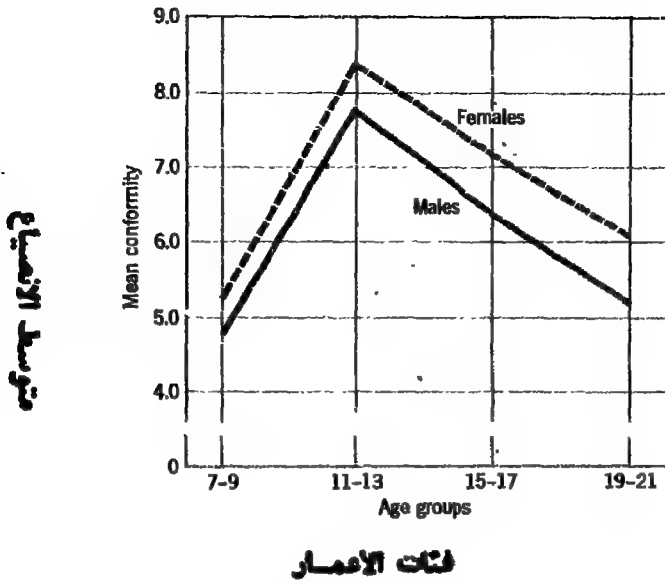
ثانياً : إن الأطفال في سن المدرسة الأذكىء ، والمبدعون ، يؤدون أداء جيداً في دراساتهم ويبدون ، على العموم ، أكثر شعبية من أولئك الأقل ذكاءً ، وافكاراً ، وذوي العلامات الضعيفة ، وانعدام الموهبة (٥٤ - ٥٨) .

ثالثاً : هناك دليل على أن بنية أجسام الأطفال تؤثر في شعبيتهم فمن سن مبكرة كأطفال الصف الأول يبدو أنهم يفضلون أولئك المتوسطين أو ذوي النموذج الجسدي العضلي على التحيلين أو السمان أو اللحيين (٥٧ - ٦١) .

ومع ذلك ، علينا أن نكون حريصين أن نسلّم بوجود تفاعل جوهري بين ما عليه الأطفال وبين درجة شعبيتهم . فلا تؤثر الصفات المميزة للشخصية في شعبيتهم فقط ؛ إن مكانتهم بين رفاقهم تؤثر بدورها في درجة ودّهم ، واسترخائهم ، ومراعاة مشاعر الآخرين ، وفي فعاليتهم في المواقف الاجتماعية . وبعبارة أخرى ، يمكن للمكانة الاجتماعية العالية أن تكون السبب والنتيجة على حد سواء للسلوك التكيفي من الناحية الاجتماعية - ومن الأسهل كثيراً بالنسبة للأطفال أن يكونوا مسترخين ، واجتماعيين عندما يشعرون بأنهم مقبولون ومحبوون في زمرة أترابهم مما لو كانوا يشعرون بأن الرفض يمكن أن يكون وشيكاً .

النزعة الفردية والانصياعية والأساليب الأخرى للتعامل مع الناس

إن الأساليب التي يتعلم الأطفال بها التعامل مع الآخرين في سعيهم إلى القبول من الأتراب تبقى جزءاً متكاملًا مع شخصيتهم كأطفال المدرسة الابتدائية الذين يمتلكون إحساساً مكيناً من الثقة ، والاستقلال والجدارة الذاتية يتحركون بلطف في العلات البيئية . فهم ينزعون إلى الشعور بالراحة في المواقف الاجتماعية . ويمتلكون أسلوباً بيئياً مرناً يسمح لهم بالتوافق مع أنواع مختلفة عديدة من الناس في حين يحتفظون بفرديتهم الخاصة .



الشكل رقم ٢/١٢ - الانصياع لتأثير الأتراب كتابع للعمر

المصدر :

(Costanzo, P. R. & Shaw, M. E. Conformity as a function of age level. Child Development, 1966, 37, 967-975. Copyright The Society for Research in Child Development, Inc., 1966 used by permission).

وحتى عندما يحتفظون بفرديتهم ، فإن معظم الأطفال في سن المدرسة يبدأون بتفصيل اتجاهاتهم ، وأفعالهم لتتوافق مع النزعات السائدة في زمرة الأتراب. وقد وجد (كوستانزو Costanzo وشو Shaw) في دراسة تجريبية للانصياع ، أن الأطفال يصبحون على الأرجح متأثرين بشكل متزايد بأراء أترابهم منذ الصف السادس ، ويعود تأثير الأتراب الى الاستواء خلال المرحلة الاعدادية ثم ينخفض خلال المرحلة الثانوية (١٢) انظر الشكل رقم ٢/١٢ .

وبالرغم من انه يعتقد شعبياً ان المراهقة لا الطفولة المتوسطة هي عمر ذروة الانصياع للآثراب ، فقد أكدت دراسات أخرى عديدة اكتشاف (كوستانزو وشو) وبخاصة ان تأثير زمرة الآثراب يبلغ ذروته حوالي نهاية المدرسة الابتدائية ويبدأ بالتناقص بسرعة بعد ذلك (١٢ - ١١) . ومثل هذه المصائد كاللباس ، والأذواق في الموسيقى يعطي الانطباع أحياناً بأن المراهقين انصياعيون صارمون لمعايير زمرةهم . ومع ذلك ، فإن المراهقين أكثر فردية بكثير من الأطفال الأصغر منهم بالنسبة لأفكارهم ، ومشاعرهم ، وأفعالهم ، وهم يتأثرون أيضاً أكثر بالناس والحوادث بما يتجاوز زمرةهم الخاصة المباشرة (١٧ - ١٨) .

إن كمية التأثير التي تمارسه زمر الأطفال الآثراب تتوقف على عوامل متعددة هي :

أولاً : بقدر ما يقضي الأطفال من وقت أحدهم مع الآخر في زمر اللعب ، وفي النشاط بعد المدرسية المنظمة ، وفي الصف على حد سواء يزداد ، على الأرجح تأثير أحدهم في الآخر .

ثانياً : بقدر ما يقل اندماج الأطفال مع آبائهم يزداد تقليدهم لما يلاحظون في زمرة أترابهم .

ثالثاً : الأطفال الذين يبقون على احترام عال من قبل الزمرة لهم تأثير أكبر على اتجاهات الزمرة وسلوكها من الأطفال ذوي المكانة المتدنية . والأطفال ذوو المكانة المتدنية أكثر عرضة بدورهم لتأثير الزمرة من الأطفال ذوي الشعبية .

وأخيراً : بقدر ما يزداد غموض الوضعية دون طريقة واضحة للتعامل معها ، أو سبيل مقرر مسبقاً يؤخذ به في العمل يزداد تأثير الأطفال في استجاباتهم بالأسلوب في زمرة الأتراب (٥٠ - ١٩) .



الاطفال الذين يشعرون بعدم الكفاية يلجؤون أحيانا إلى إخضاع
الاطفال الأضعف منهم لإعطاء أنفسهم الشعور بأنهم أقوياء وينظر
إليه باهتمام .

إن معظم أطفال المدرسة الابتدائية قادرون على التأليف بين الأساليب المرنة الفردية المرتبطة بالآخرين وبين بعض عناصر الانصياع للآثراب . ومع ذلك ، فإن الأطفال الذين لم يعدوا إعداداً كافياً في الطبيعة أو بخبرات التعلم السابقة لمواجهة العلاقات مع الآثراب مواجهة فعالة تكون هذه الفترة من حياة الأطفال الزمن الذي تبدأ فيه بعض الأساليب البنية غير المرنة في الظهور . وتنمو هذه الأساليب عندما يحاول الأطفال التعويض عن رفض الآثراب المتوقع عن طريق التمسك بصلاية بدور اجتماعي غير تكيفي حتى ولو نجم عنه سلوك فاشل ذاتياً . ومثل هذه الأساليب غير التكيفية البنية الأربعة هي : التنمر ، والمهرج ، والمتلق ، والراشد الزائف .

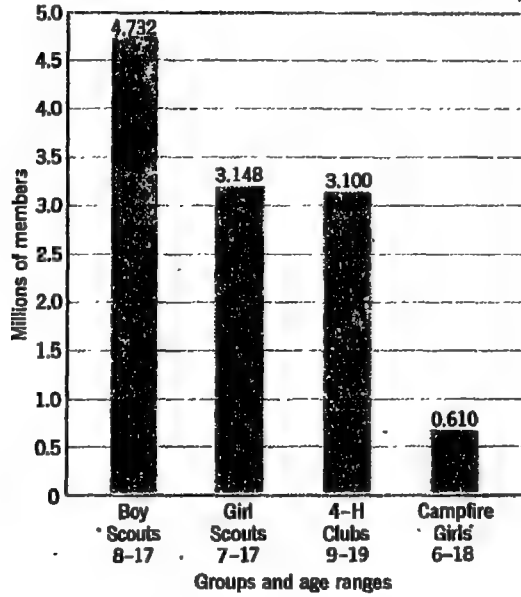
فالمتنمر يسعون وراء أطفال أصغر منهم سناً أو حجماً يستطيعون السيطرة عليهم ، يرهبونهم بالصياح أو العبوس ، وبذلك يخفون من مشاعرهم الخاصة بعدم الكفاية عندما يكونون مع أطفال من سنهم وحجمهم . **والمهرجون** يصبحون مهرجين ، ويلعبون دور المخبول لكي يلفتوا انتباه آثرابهم الذين يعتقدون بأنهم سوف يتجاهلونهم دون ذلك نجاحاً تاماً . **والمتلقون** يستخدمون المدح ، والخدمة ، والرشوات الفاضحة في محاولة شراء الصداقة التي لا يرون بإمكانهم الحصول عليها بطريقة أخرى . **والمهرج والمتلق كلاهما** يتحملان طوعاً الإهانة ، والاساءة كثنم للهروب من الاغفال ، وكلاهما يتلبسون الإهانة كشارة بأنهم ملاحظون في زمرة الآثراب .

الراشدون المزيفون : ويرفضون جميع هذه التقنيات ، ويسعون وراء راحتهم ومكافآتهم من زمر الكبار . هؤلاء الأطفال يتوافقون بشكل نموذجي وأفضل مع معلمهم ، ومع أصدقاء آبائهم من رفاق عمرهم الخاص . والراشدون بدورهم يتأثرون بوعيهم ، ويقظتهم ، واحترام الكبار ، والاستقرار الانفعالي الظاهر ، وكل ذلك يشكل واجهة تخفي عدم نضج هؤلاء الأطفال الانفعالي ، وعجزهم الأساسي في الأخذ والعطاء

في علاقات الاثراب . وهذه الاساليب الاربعة غير التكيفية يمكن ان توجد لدى الراشدين الذين يتنمرون ، ويهرجون ، ويتعلقون او يبتغون مترفعين من الاخرين لانهم يشعرون بانهم غير قادرين على ان يكونوا مقبولين ومحترمين في علاقات متبادلة حقيقية .

مشاعر الانتماء او الاستلاب :

إن الخبرات البنينة في العقولة عامل هام في تحديد ما إذا كان الاطفال ينمون حسب الانتماء او حسب الاستلاب . فالصداقات في سنوات المدرسة الابتدائية تمكن الاطفال من الشعور أنهم ينتمون الى مجتمع يمتد الى ما وراء أسرهم الخاصة .



الجدول رقم ١٢ / ٢

العضوية في اربعة منظمات شبابية في الولايات المتحدة الأمريكية ١٩٧٠ .

المصدر : تعتمد على معطيات ذكرها مؤتمر البيت الأبيض عن الاطفال بعنوان :

(Profiles of Children, Washington, D.C. : U.S. Department of Health, Education, and Welfare 1970).

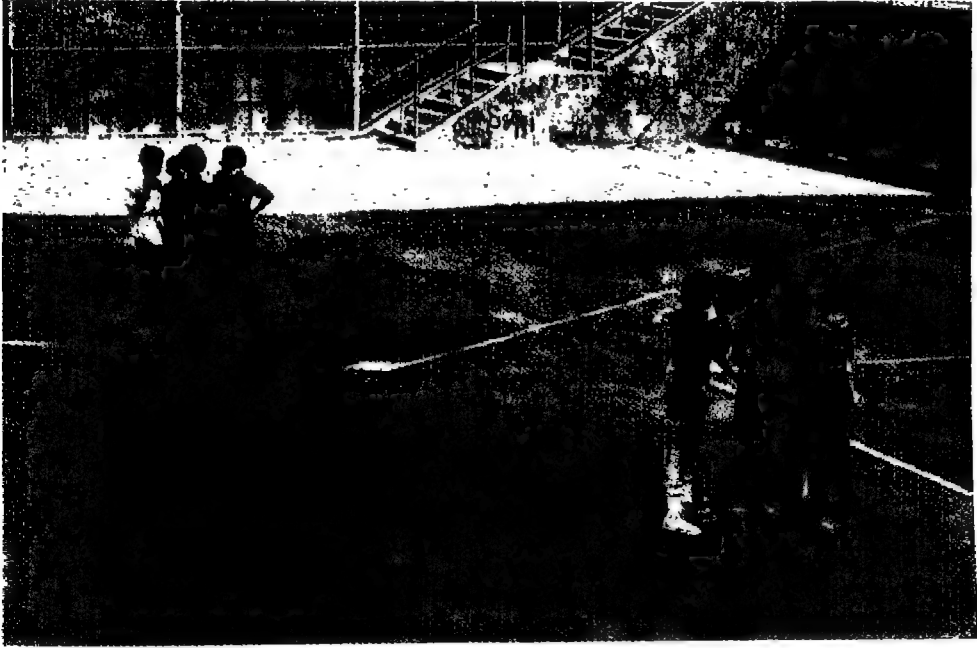
ويتلشى هذا الشعور عندما يبدأ الأطفال بالمشاركة في مناسبات الحي والمجتمع المتنوعة . من مثل عصابة الزاوية ، وزمرة بيت الاستيطان ، و (Cub Scouts و Campfire Girls) ، ومدرسة الأحد والجامعة الصغيرة . وفي عام (١٩٧٠) كان حجم العضوية في أربع من هذه الزمر (Boy Scouts, Girls Scouts 4-H Clubs و Girls Campfire) (١١) مليون عضو ، وهو (١/٤) المجموع الكلي تقريباً لأطفال الولايات المتحدة الأمريكية في مدى العمر الذي يغطونه (انظر جدول رقم ١٢ / ٣) . وتساعد هذه الزمر الأطفال على الشعور بأنهم جزء من مجتمع أوسع ، وأنها يمكن أن تفيد بشكل خاص في تزويد الأطفال الذين يعانون من الرفض في مكان آخر بحس ما بالانتماء .

ومن ناحية أخرى ، فإن الأطفال الذين لا يقبلون من قبل أترابهم ، ويملكون فرصاً محدودة للمشاركة في زمر الحي والجماعة المحلية غالباً ما يشعرون بأنهم مستلبون من قبل مجتمعهم . ويوصف الاستلاب كمشكلة للمراهقة أكثر منها للطفولة المتوسطة ، وبخاصة من قبل منظري الشخصية الذين يهتمون بصعوبات مجتمع تكنولوجيا معقد في تزويد أدوار ذات دلالة لشبيته (٧٠ - ٧١) . ويبدأ الاستلاب غالباً خلال سنوات الانفراد وحيداً في طفولة متوسطة تعيش في مسرح محيط عار دون عائلة ، وحيد ومجتمع محلي يقدم فرص المشاركة في فعاليات اجتماعية منظمة وترويجية . وفي حين أن استلاب المراهق غالباً ما يعزى إلى عزز الشباب أو عزوفهم عن تأييد قيم مجتمعهم ، فإن الاستلاب الأساسي الأكثر لدى الأطفال الصغار ينبثق على الأرجح من الفرص غير الكافية لتعلم قيم المجتمع الأكبر ، أو حتى لو وجد مجتمع أوسع يستطيعون أن يكونوا جزءاً منه .

التغيرات في بنية علاقات زمرة الأتراب :

تصبح علاقات زمرة الأتراب خلال الطفولة المتوسطة رسمية ومتناسكة ومنظمة بشكل متزايد . فالأطفال بين (٦ - ٨) سنوات من

العمر يرتبطون أحدهم بالآخر في زمر اللعب بقواعد قليلة إن وجدت ، ودون عضوية ثابتة . فتتشكل الزمرة صدفة وتتألف ممن يصادف أن يكون على جانب الدرب ، او زاوية الشارع في وقت خاص . وليس لأحد في الزمرة أن يمتلك أية علاقة خاصة مع أي أحد آخر . والتسليات التي تسمى وراءها الزمرة هي أية تسليات تخطر على البال في لحظة ما . ومع ذلك ، قبل انتهاء العاشرة او الحادية عشرة يحدث الانصباع النامي بين اطفال عمر المدرسة تنظيماً وتماسكاً أكبر في زمرة أترابهم ، ويقود النضج المعرفي الى فعاليات مركزة ومقصودة أكثر (٧٢ - ٥٠) . وتتجمع الزمر الآن حول اهتمامات مشتركة خاصة وأحداث مخططة فيشكلون



يتشكل الأطفال خلال الطفولة المتوسطة زمر لعب أكبر وأكثر تنظيماً من قبل .

اندية الطبيعة ، واندية التشجيع ، والجمعيات السرية ذات القواعد الخاصة . والتقيد بالقوانين ، وكمات المرور ، وطقوس القبول ويضعون خططاً متقدمة لبناء قلعة ، والذهاب الى السينما ، والقيام بنزهة طويلة ، وزيارة مخزن السكاكر ، وينمون عضوية ثابتة حيث يتوقع ان يشارك كل عضو في مناشط الزمرة ولا يرحب بغير الاعضاء .

ويسهم الراشدون في الفعاليات ذات البنية المنظمة بشكل متزايد ، وفي منظمات اطفال المدرسة الابتدائية عن طريق ترقية فعاليات من مثل - اندية 4-H وجامعة الشرطة الرياضية ، واكتشفية . والى جانب ذلك إعطاء الاطفال شعوراً بالانتماء . وهذه الزمر غالباً ما تكون ذات قيمة في تعليم الاطفال مهارات خاصة ، وتساعدهم على تعلم العمل مع الآخرين نحو اهداف مشتركة ، وتعرضهم الى نماذج راشدة غير آبائهم ومعلميهم . ومع ذلك ، ينبغي ان لا يكون الراشدون الذين يوجهون هذه الفعاليات مسيطرين او منظمين لهم بشكل صارم جداً . مثال ذلك ، الجامعة الصغيرة التي تدار في المقام الاول لإعطاء الآباء فرصة ليقوموا بدور المديرين الكبار للجامعة وفيها يوجد إلحاح أكثر على الكسب منه على المشاركة ويمكن ان تؤدي أكثر من أن تفيد . وعندما يتحكم الراشدون في الفعاليات فإنهم يوجهون ، ويفقد الاطفال الفرصة بان تكون هذه الفعاليات طفولية ، وأن يصطفوا أولويات وأصول بينهم ، ويتعلمون من الوقوع في الاخطاء .

الصدقات الحميمة :

والتغير الآخر ذو الدلالة في بنية العلاقات البينية خلال الطفولة هو التحول قبل المراهقة بقليل من الصدقات العامة بين عدة اطفال الى صدقات خاصة بين حبيين او بنتين . ودور الصديق في نمو الشخصية كان قد فصل من قبل (هاري ستاك سوليفان Harry Stack Sullivan وهو طبيب نفسياني متميز ، والذي اعتبر نوع العلاقات التي يمتلكها

الناس أهم محدّدٍ لدرجة تكيفهم (٧٣) . فأصدقاء ما قبل المراهقة يكونون دوماً من جنس واحد ، ويصبحون أفضل أصدقاء لا يفترون ، فيذهبون الى المدرسة معاً ، ويلعبون معاً ، وينام أحدهم في بيت الآخر ، ويشترون فيما بينهم حصراً أعمق آمالهم ومخاوفهم .

وهذه الصداقات أكثر دواماً من صداقات الزمر الصغيرة لأطفال العشرة سنوات من العمر . والعضوية في الزمرة الأخيرة يمكن أن تتغير بسرعة كبيرة بدخول أعضاء جدد ، وانتقال أعضاء قدامى الى زمر أخرى يحبونها أكثر . ومع ذلك ، فإن الصداقات تدوم أشهراً على الأرجح في المرة الواحدة ، وبعض الأطفال يمكن أن يكون لهم صداقة واحدة أو اثنتين خلال السنة أو السنتين في مرحلة ما قبل المراهقة التي تجسر بين الطفولة المتوسطة وسنوات المراهقة . وفي حين توجد صداقات في علاقة عنيقة ، حصرية وذات دلالة عالية وتقدم ممارسة هامة لمتطلبات علاقات أكثر دواماً ووثوقاً في الحياة اللاحقة (٧٤-٧٥) .

والأطفال الذين لم يكن لديهم صداقات حميمة لسبب أو لآخر يمكن أن يدخلوا بشخصية معاقة . ونظراً لعدم معاناتهم للعلاقة الحميمة ، فإنهم لا يكونوا مستعدين للصداقة الوثيقة الدائمة التي يشكلها الناس عادة خلال المراهقة والرشد . إذ بدون خبرة العلاقة الحميمة مع أتراب من الجنس نفسه فقد تكون لديهم ، فوق ذلك ، صعوبة فيما بعد في المهمة الأكثر تعقيداً وتحدياً في إقامة علاقة حميمة مع شخص من الجنس الآخر ، وهو موضوع سوف نلتفت إليه في الفصل السادس عشر .

هوية الدور الجنسي :

بالرغم من أن صبيان وبنات ما قبل المدرسة يلبسون بشكل مختلف ، ويظهرون بعض الفروق في القعاليات المفضلة ، يضعون فروقا قليلة نسبياً بين أنفسهم ويلعبون معاً بشكل مريح . ومع ذلك ، بدءاً من حوالي عمر (٦ أو ٧) سنوات يميل الصبيان والبنات الى تكوين زمر

الغالب منفصلة ، ويضعون تمييزات عديدة حول كيفية تصرف كل منهم .
وهذه التغيرات تمكس واقع أن الأطفال خلال سنوات المدرسة الابتدائية
يبدأون بتكوين هوية سيكولوجية كأعضاء في هذا الجنس أو الآخر .

إن أصول هوية الدور الجنسي معقدة غير مفهومة فهما كاملا بعد.
ونستطيع أن نحدد ثلاثة عوامل تقوم بدور في هذه العملية النمائية :

أولاً : خلص (ماكوبي Maccoby و جاكين Jacklin) لدى مراجعتهما
المفصلة للبحوث على الفروق الجنسية إلى أنه يوجد بعض الفروق الولادية
بين الصبيان والبنات قد وجدت لدى جميع المجتمعات ، وأنها ظاهرة في
الحياة المبكرة ، كما ذكرنا سابقاً بنزوع الذكور إلى أن يكونوا أكثر
عدوانية من الإناث ، وأنهم أفضل منهم في القدرات الكمية ، والبصرية -
المكانية في حين تبرز الإناث غالباً في القدرات اللغوية (٧٦) . ومثل هذه
الفروق البيولوجية في القدرات العقلية ، واسلوب الشخصية يرجع
أن تسهم في أن يكون الصبيان والبنات شعوراً مختلفاً بهوية
دورهم الجنسي .

ومع ذلك ، فإن العوامل البيولوجية تقدم تفسيراً محدوداً لهذه
العملية . فالفرق التأسيسية (البنيوية) التي تؤثر في نمو الشخصية
توجد في المقام الأول بين الأفراد أكثر مما بين الجنسين (٧٧) . مثال ذلك ،
إنه بالرغم من أن معدل العدوانية أكبر لدى الذكور منه لدى الإناث ، فإن
الفروق العدوانية بين كلا الجنسين كبير بحيث يوجد تشابك كبير
بينهما ، أي أن كثيراً من الإناث أكثر عدوانية من كثير من الذكور . وعلى
ذلك فإنه بالنسبة للجزء الأعظم من الفروق لا نستطيع أن نعتمد على
البيولوجيا لتفسير أصل هويات الدور الجنسي ، بل علينا أن نتفحص
أنواعاً خاصة من خبرات الأطفال في نموهم .

ثانياً : يمكن أن تحدث الفروق في كيفية التنشئة الاجتماعية
للصبيان والبنات من قبل آبائهم فروقا سيكولوجية بينهم . مثال ذلك ،

يميل الآباء إلى حمل أبنائهم واللعب معهم في عمر ما قبل المدرسة بخشونة أكثر مما يفعلون مع بناتهم ، وانهم ، في الأغلب يعاقبون جسدياً أبناءهم ، وهذا يؤدي بالصبيان إلى أن يكون أسلوب لعبهم جسدياً أكثر (٧٨ - ٨١) . ومن ناحية أخرى ، أن الآباء يعاملون أبنائهم وبناتهم معاملة متشابهة في كثير من الوجوه الهامة . مثال ذلك يبدي الآباء ، على العموم نفس القدر من المحبة إزاء أبنائهم وبناتهم ويشجعون ، ويسمحون لكلا الجنسين بالاستقلال (٨٢ - ٨٥) .

ويخلص ماكوبي وجاكين إلى أن الآباء ، في الواقع ، يميلون إلى معاملة أطفالهم تبعاً لما يدركون أن مزاجهم الفردي ، واهتماماتهم ، وقدراتهم أكثر مما يكون تبعاً لأي رأي نمطي متجمد جنسي (٧٦) . ومن الشائق أن يظهر هنا تناقض بين تفكير الآباء المنفتح ، وتعريفات أطفال المدرسة للدور الجنسي الصارمة . ففي دراسة قام بها (لوفت Looft) على أولاد تتراوح أعمارهم بين (٦ - ٨) سنوات سئل صبيان وبنات ما يحبون أن يكونوا عندما يكبرون . فقال الصبيان أنهم يفضلون أن يكونوا بالترتيب لاعب كرة قدم ، شرطي ، طبيب أسنان ، راهب ، عالم ، طيار ، ملاح فضاء . وقالت البنات إنهن يفضلن أن يكن : معلمة ، ممرضة ، ربة منزل ، أما ، مضيقة ، بائعة (٨٦) . وكثير من الدراسات الأخرى تؤكد أن لدى الأطفال في هذا العمر مفاهيم نمطية متجمدة للأدوار الجنسية تحدد مدى الأعمال التي تعتبر مناسبة للذكور (٨٧ - ٨٩) .

ثالثاً : تميل بعض مظاهر هوية الدور الجنسي إلى أن تكتسب عن طريق التقليد والتقمص التي ناقشناها في الفصل الثامن . فلدى سمي الأطفال إلى أن يكونوا مثل آبائهم من الجنس نفسه ، فإنهم ينمون حساً أوضح بما يفكر به الذكور والإناث ويشعرون ، ويعملون . ولتفحص هذا التفسير سأل (ماسترز Masters) وويلكنسون (Wilkinson) أطفالاً في الرابعة من العمر ، و ٧ ، ٨ ، سنوات من العمر ، وراشدين لتصنيف (٥٢) لعبة تبعاً لما يرجح أن تستخدم من قبل الصبيان أو البنات فإن

معظم اللعب كانت تعطي لأحد الجنسين أو الآخر بشكل ثابت دالاً على الرأي النمطي المتجسد للدور الجنسي لدى الزمر الثلاث ، ومع أن الأطفال الأكبر سناً ، والراشدين كانوا الأكثر جموداً في وجهات نظرهم فانها كانت تتفق اتفاقاً كمللاً تقريباً ، في حين أن الأطفال الأصغر لم يشكلوا بعد وجهات نظر محددة حول السلوك المناسب لكل جنس (٩٠) .

وتظهر نتائج البحوث بأن بعض العوامل داخل الأسرة تحسن التقمص ، وتسهم في تكيف نفسي جيد : فالأطفال قادرون ، بنوع خاص ، على تنمية هوية دور جنسي واضح نسبياً ، وتعمل التلازم الجيد نسبياً في الأسرة حيث كلا الأبوين موجودان جسدياً ونفسياً ، والأبوان بالذات متكيفان تكيفاً جيداً بدرجة معقولة . ويحافظ الأبوان على أدوار متميزة ، ومتكاملة مستقرة في الأسرة (٩١ - ٩٢) .

ومع ذلك ، لا يمكن للتقليد والتقمص ايضاح بعض مظاهر الدور الجنسي لدى اطفال سن المدرسة ، وبخاصة أن الأطفال يعرفون غالباً الفصل الدقيق لأمم اللعب لكل من الجنسين على أنه السبيل الذي ينبغي أن يفعله الصبيان والبنات « الحقيقيون » ، رغم أنهم يرون دون ريب آباءهم يتعاملون تعاملًا اجتماعيًا مع الراشدين من كلا الجنسين . وبالمثل يتعلقون بمفاهيم صارمة للأدوار المناسبة للاولاد والبنات رغم الدليل المناقض من نماذج أسرهم الخاصة . وقد أورد (ماكوبي وجاكليين) حالة فتاة تعتقد بثبات أن البنات يستطعن أن يصبحن ممرضات ، والاولاد وحدهم يمكنهم أن يصبحوا اطباء رغم أن أمها كانت طبيبة ولهذه يبدو أن الأطفال ينمون هويات دورهم الجنسي جزئياً رداً على العمليات البيولوجية ، والتنشئة الاجتماعية والتقمص ، ومن مدلولاتهم المفرطة في التبسيط والمبالغة لما يمكن للذكور والاناث وينبغي أن يكونوا عليه . وكما لاحظ (كولبرغ) وآخرون فإن حكم الأطفال غير الناضج الذي يعرضونه في امتناق هذه المدلولات ينسجم مع عدم نضج مهاراتهم المعرفية (٩٣ - ٩٤) .

وتقوم النزعة الى الفصل بين الجنسين لدى الصبيان والبنات ، خلال الطفولة المتوسطة ، مع فرص للعلاقة الوثيقة داخل زمرة كل جنس ، والمشاركة في الآراء النمطية المتجذدة من الدور الجنسي ، بوظيفة مفيدة في نمو الشخصية لدى الصبيان والبنات الذين لا يشاركون بشكل نشط في مصالح تربيتهم من الجنس نفسه ، والذين ينفقون قسطاً كبيراً من الوقت مع الجنس الآخر ، فرصاً كثيرة لتماهي أنفسهم كصبيان أو بنات وهم يعانون على وجه الاحتمال شيئاً من عاهات الشخصية المتخلفة أن الأطفال الذين لم يكن لديهم أصدقاء حميمين لأن هوية الدور الجنسي النامي نمواً جيداً تساعد في اعداد الأطفال للعلاقات الجنسية المختلطة في المراهقة .

ان ناشئة المدرسة الابتدائية الذين قضوا معظم وقتهم في زمرة لعب من الجنس المقابل سوف يجدون صعوبة في تغيير علاقات رفيق اللعب التي أقاموها مع الجنس الآخر من خلال علاقات المواعيد واللقاءات كذلك يمكن أن يكون من الصعب بالنسبة لهم اقامة علاقة حميمة مع أشخاص من جنسهم . وفي المراهقة ، عندما يبدأ أترابهم يقيمون الحفلات ويشكلون أزواجاً مع أعضاء من الجنس الآخر ، فان لدى هؤلاء الفتيان والفتيات مشكلات في إيجاد مكان لأنفسهم . بعضهم يواصل في تشكيل علاقات أخ وأخت ، وعلاقات أفلاطونية عذرية مع أفراد من الجنس المقابل ، في حين أن الآخرين الذين هم غير مرتاحين في ملاقات المواعيد ، ولم يعتادوا على أن يكونوا أحد « الفتيان أو الفتيات » يصبحون منعزلين اجتماعياً .

الكون النفسي الجنسي :

وبسبب الفصل بين الجنسين ، والتوجه اللاجنسي الظاهري لصبيان وبنات المدرسة الابتدائية ، فهذه الفترة تسمى في بعض الأحيان مرحلة الكون النفسي الجنسي (١٩٥٩) . وبالرغم من أن هذه الفترة تشكل فجوة

زمنية بين بدء الاطفال بتكوين هوية دورهم الجنسي وبين الزمن الذي يبدأون فيه بالاهتمام علناً بالجنس الآخر ، فان أموراً كثيرة تتم في الحياة الجنسية ، ومواقف اطفال سن المدرسة أكثر مما يبدو للعيان .

اولاً : ويستطيع الملاحظ الحساس بسهولة أن يحدد شقوقاً في درع نزع الفصل بين الجنسين الذي يلبسه بامتزاز الصبيان والبنات . وبالرغم من احتقار الصبيان للبنات فإنهم يستمتعون بلفت انظارهن او التباهي أمامهن ومماحكتهن . والبنات بدورهن ، وبصرف النظر عن ادعائهن بتجاهل الصبيان فإنهن ينتبهن الى مهرجيهن ، ويستجبن



بالرغم من ان فتيان وفتيات مرحلة ما قبل المراهقة لم يتورطوا في علاقة أحدهم بالآخر على اساس فتي وفتاة فانه لا يوجد شيء آمن حول اهتمامهم بالجنس والحب .

باندسوع لماحكتهم ، وبالصرخات والردود التي تصلح لتشجيع مزيد من المماحكة . والبنات ايضاً يقمن بنصيبهن من لفت النظر او التباهي . مثال ذلك ، قد يسمعن اليه من طريق ان الصبيان يعرفون ان البنات يؤدين اختبارات التحصيل المدرسي بشكل افضل ومثل لفت النظر هذا ، والمواجهات بين الجنسين يمكن صبيان المدرسة الابتدائية وبناتها من المحافظة على اهتمام كل منهما بالآخر في حين انهم مشغولون في ترسيخ هويات دورهم الجنسي (٧١) .

ثانياً : يفكر اطفال المدرسة الابتدائية ، ويتساءلون ، ويتخيلون كثيراً حول الجنس . وعندما يبلغ الصبيان سن العاشرة او الحادية عشرة يدخلون مرحلة الفضول الشديد حول التشريح الجنسي وفيزيولوجيته ، والجماع ، ومنع الحمل ، والمرض الزهري ، ويسبب ان الاولاد يناقشون هذه الموضوعات فيما بينهم فقط ولم يعودوا يسألون اهلهم اسئلة صريحة مربكة فإنه غالباً لا يلاحظ الراشدون الزيادة المفاجئة في اهتمامهم بالامور الجنسية . ومع ذلك ، فان اي امرئ لاحظ او يتذكر من خبراته في المدرسة الابتدائية تجمع الصبيان حول تمثال علر في المتحف ، والتفتيش في المعجم من الكلمات « البديئة » ، والاستغراق في قراءة المقاطع الجنسية في الروايات ، والتحديث بالصورة المطوية المركزية في مجلة 'Play boy' واستخدام كلمات من اربعة حروف او رواية نكات بديئة لا يمكن ان يكون لديه اي شك حول عدم استقرار فضولهم الجنسي (٧٨ - ٩١) .

وخلال السنوات الاخيرة من المدرسة الابتدائية ، تنمي البنات اهتماماً بالحب . وفي حين لا يشاركون الصبيان في انشغالهم بالمظاهر الجسدية للجنس ، فان بنات هذا العمر يحلمن برجال انيقين لطفاء يمكن ان يغازلنهم في يوم ما ويمسكن متابعات متحمسات للمجلات ، والسينما ، وقصص الحب التلفزيونية ، وينمون ضروب افتتان حاد بالابطال الوطنيين والمحطين - مغني البوب ، ونجوم السينما ، ولاعبين كرة القدم - واي واحد آخر ما عدا اترابهم . وغالباً ما يفتتن بنتان أو

زمرة كبيرة من البنات برجل واحد ، ويتحدثن معاً سلطات عن فضائل بطل احلامهن ، وإعزاز نقائمه ، ويجمعن الذكريات عن مناشطه ، ويحتشدن لرؤيته أو الاقتراب منه إذا سنحت الفرصة . وإذن يصح مفهوم الكمون النفسي الجنسي بالنسبة لكلا الجنسين خلال مرحلة الطفولة المتوسطة على النشاط الجنسي المختلطة السارة في مقابل النشاط التنافسية . ومن ناحية أخرى ، يواصل الاهتمام الجنسي المختلط بين الجنسين النمو بثبات خلال سنوات صفوف المدرسة الابتدائية .

العلاقات الأسرية :

لا تخفص الأهمية المتزايدة للمدرسة وزمر الأتراب خلال الطفولة المتوسطة من أهمية العلاقات الأسرية . فالبيت ما يزال حيث يطعم الأطفال ويكسون ، ويرعون عندما يمرضون ويحبون مهما كان ظن معلمهم وأترابهم بهم . أضف الى ذلك ، أن كثيراً من مناشط الفرد وزمرة الأتراب لأطفال المدرسة الابتدائية التي تتم في البيت . فيمكن أن يلعبوا لعبة (Stoop ball) على الدرجات الأمامية لدخل المنزل ، وبقيموا نموذج القطار ، والأجهزة الكيميائية في القبو ، ويتمددوا على الأرض أمام جهاز التلفزيون مع بسط القدمين والدرايمين ، ويجلسوا ويقرأوا ، ويصنعوا ثياب اللعبة ، ويصنفوا الطوايع ، ويشغلوا بأحجية الصور المقطعة أو لعب الضما ، وورق اللعب أو الـ (Monopoly).

والأطفال الذين لا يستطيعون التمتع بوجودهم في البيت أو حول أسرهم يمكن أن يعاقوا إعاقة شديدة في نموهم الاجتماعي . مثال ذلك ، الأطفال الذين يشعرون بأنهم غير محبوبين أو مرفوضين من قبل أبويهم يمكن أن ينموا مشاعر الاستلاب لديهم والتي يمكن لمزيج موفق من مناشط زمرة الأتراب والمجتمع المحلي السارة وحده أن يتغلب عليها . وإذا شعر الأطفال بأنهم غير مرحب بهم في البيت كان يقال لأحدهم (لعب في مكان آخر ، لا تستطيع تحمل الضجة والفوضى التي تحدثها) ، فيمكن

ان يصابوا بالاحساس بالعدم الجدور ، دون ان يكون لهم مكان يلجئون اليه من اجل الراحة والملجأ . وفي حالات اخرى ، يمكن للبيت ان يكون مفرط الفوضوية او متهدماً بالنسبة للأطفال حتى يتمتعوا فيه او يدعوا اصدقاءهم اليه ، ولو كانوا احراراً في فعل ذلك . هؤلاء الأطفال يمكن ان يشعروا بانهم مواطنون من الدرجة الثانية بين اصدقائهم ، ولأنهم يلعبون دوماً في بيت أحدهم ، ويشعرون بانهم لا يستطيعون دعوة أي واحد الى بيتهم الخاص .

وفي دراسة مفصلة لتكيف بين أطفال سن المدرسة الابتدائية أكد لف (Love) وكسوان (Kaswan) أن الأطفال الذين يتعرضون للاضطراب في البيت يظل ان تكون لديهم صعوبات سلوكية أكثر من أترابهم ، ويرسلوا الى مؤسسات المساعدة النفسية (١٢) . ومن حسن الحظ مع ذلك ، أن معظم الأسر مستقرة واستقراراً مقبولاً ، بحيث أن أكثر أطفال المدرسة الابتدائية ، وآباءهم يظلون متقاربين نفسياً ويدعم بعضهم بعضاً بشكل متبادل . ومع ذلك ، فإن الآباء خلال الطفولة المتوسطة وأطفالهم ينبغي أن يعيدوا تكيف أحدهم مع الآخر .

تكيف الأبوين لطفل المدرسة الابتدائية :

وعندما يبدأ الأطفال المدرسة ينبغي أن يتقبل الأهل خضاً كبيراً في تبعيتهم . ويجب أن تمي الأمهات بخاصة أن إرخاء سيطرة ربة البيت ضروري لنمو شخصية الأطفال وراحة بالهم معاً . ومعظم الآباء ، مع ذلك ، يشاركون أطفالهم امتزازهم بأنهم مستعدون للمدرسة ، وسرورهم بتقدمهم خلال سنوات الدراسة رغم حنينهم الى مرحلة رضاعهم . وهؤلاء الآباء الذين يجدون من الصعب قبول فكرة أن طفلهم قد بلغ سن المدرسة ، والانفصال عنهم بعض الوقت ، يحاولون تأجيل المدرسة فيقولون « إنها صغيرة جداً وغير ناضجة ، وربما يجب الانتظار سنة أخرى » . أو لا يشجعون على الدوام المدرسي « أنت تبدين شاحبة

اليوم قليلاً أظن أنه ينبغي البقاء في البيت والراحة » . ومثل هذه الأفعال ، وبخاصة من جانب الأم غالباً ما تسهم في الخوف المرضي من المدرسة ، وهو نمو شاذ ناقشناه في الفصل الرابع عشر .

وإذا استطاع الأهل قبول استقلال أولادهم المتزايد وغيابهم عن البيت فربما يجدون سنوات الطفولة المتوسطة ممتعة بالنسبة اليهم كما هي ممتعة بالنسبة لأطفالهم (١٠٠) . ويطلب أطفال المدرسة الابتدائية مطالب قليلة نسبياً من آبائهم فهم لا يحتاجون الى الإشراف عليهم عن كثب الذي يحتاج اليه الأطفال الرضع وأطفال ما قبل المدرسة ، وهم لا يطالبون بمكانة الراشدين وامتيازاتهم كما يفعل المراهقون . إن الغداء والملبأ والنقود للسينما ، وكفوف كرة القاعدة ، وسترة « يلبسها جميع الأطفال » ، والا يزعجهم آباؤهم كثيراً هو كل ما يطلبه أطفال المدرسة الابتدائية .

والتكيف الرئيس الثاني الذي يجب على الآباء القيام به في هذا الوقت هو تقرير كم يجب ان يمتلك أطفال المدرسة الابتدائية من الحرية . فالأطفال بحاجة الى الاستقلال الكافي لتشجيع فديتهم ومبادرتهم من ناحية ، ولكن الإشراف الكافي لحمايتهم من الأخطار الجسدية والتأثيرات النفسية غير المرغوبة من ناحية أخرى . إن أطفال هذا العمر مثل أطفال ما قبل المدرسة الذين هم مراقبون مراقبة صارمة مبالغ بها من قبل أهلهم يمكن ان يصبحوا منسحبين ، تعساء ، غير تلقائيين ، أو مفرطي الانصياع ، وفاقدين للحماسة ، والابداع ، والانفتاح على الأفكار الجديدة ، أو يمكن ان يصبحوا غضوبين ، عدوانيين ، ومتمردين ، ورافضين قواعد أهلهم وقيمهم . ومن ناحية أخرى ، غالباً ما يفشل الأطفال الذين أهلهم متسامحون كلياً تقريباً في تنمية وازع داخلي ، وينزعون الى ان يصبحوا اندفاعيين ، لا يراعون الآخرين ومعادين للمجتمع على صعيد الامكان (١٠٠ - ١٠٤) .

والبسيط والجلي فيما يفعل الأطفال أو لا يفعلون التي يربي عليها الآباء أطفال ما قبل المدرسة تستبدل بمسائل أكثر تعقيداً خلال الطفولة المتوسطة . فعلى الآبوين أن يقرروا ما إذا كان يستطيع طفلهما النوم خارجاً في بيت صديقه ، ويقود دراجة في الشارع ، أو يذهب للسباحة في النهر . ولدى إصدار مثل هذه القرارات عليهم أن يوازنوا الحرية التي يرغبون السماح بها مقابل قدرة طفلهم على معالجة هذه الحريات ضمن حدود ما يستطيعان وضعه من قرار . وكقاعدة عامة ، يبدو أن أطفال عمر المدرسة الابتدائية يستفيدون أكثر ما يستفيدون من إعطائهم حرية أكثر بقدر ما يباح لهم من المسؤولية وما أظهروا من تكيف حسن في الماضي .

إعادة ترويض الآبوين من قبل أطفال المدرسة الابتدائية :

وفي حين يرى أطفال ما قبل المدرسة أن آباءهم يعرفون كل شيء ونماذج قديرة للفضيلة وأفضل من أهل أي أحد آخر ، فإن أطفال سن المدرسة الابتدائية يدركون أن آبويهم أناس فقط ، لا يستطيعون الإجابة عن كل أسئلتهم ، ولا يستطيعون تزويدهم بكل السلع الدنيوية التي ترغبها قلوبهم . ولا يتحكم الآباء بمصيرهم الخاص تحكماً كاملاً ، فضلاً عن مصير العالم . وعليهم واجبات إزاء مستخدميهم ، وموكليهم ، وزبائنهم ؛ وهم مسؤولون أمام رجال الشرطة ، ومصلحة الدخل الداخلية ، والرسميون المدنيون الآخرون ، ويمكن أن يكونوا معتمدين على أصدقائهم أو على آبائهم هم . ويمكن الآباء أن يصبحوا غير معقولين أحياناً ، ويفقدون أعصابهم من أجل أشياء صغيرة أو لا شيء . ويمكن أن يصبحوا في أحيان أخرى بكائين أو مكتئبين رداً على أخطاء صغيرة في الظاهر والخيبات ، وفي بعض الأحيان يفشلون في فهم الأمور الهامة في الحياة وتقديرها كما يراها تلميذ المدرسة .

وعندما يصبح أطفال سن المدرسة واعين لوقائع الحياة هذه فإنهم يمكن أن يكونوا متحررين مؤقتاً من سحر آبائهم . فلا يعود الآباء يبدون

على درجة عالية من القدرة والمعرفة ، عادلين ، بل تصبح صورتهم ملطخة نوعاً ما . ويشعر اطفالهم أنهم غير متعاطفين ، قد فات زمانهم ، ويمكن الاتصال بهم بحيث يصبحون خصماً وعائقاً معاً . وفي هذا العمر يمكن لآباء اطفال آخرين أن يبدووا أكثر تسامحاً أو ناجحين أكثر من آبائهم فيقول الاطفال (« قد ترك أبوا (بوب) (بوباً) أن يمتلك كلباً فلماذا لا نستطيع امتلاك كلب ؟ » ، ولماذا لا نلبس لباساً جميلاً ، ونخرج الى الحفلات كما يفعل أبوا ماري وجين ؟ ») . ويصاب بعض الاطفال في سن المدرسة بما يسمى بتخيل الأسرة فيتخيلون خطأ أنهم أبناء آباء نبلاء ، سحريين ، سوف يعودون يوماً ما ليستعيدوهم من أناس اغبياء عاديين يقفون كامهات وآباء فقط (١٠٥ - ١٠٨) .

وبالرغم من شيوع هذا فإن تحرر مرحلة العقولة المتوسطة من سحر الأبوين نادراً ما يذهب عميقاً . فاطفال المدرسة الابتدائية يحبون آباءهم بوجه عام ويحترمونهم . وبالرغم من أنهم غالباً ما ينتقدونهم ويشكون منهم فإنهم نادراً ما يسمحون لأحد أن يفعل شيئاً من ذلك (١٠٩) . ويسارعون الى الهجوم إذا قال أي شخص شيئاً غير لطيف عن أبويهم . فولاؤهم وحساسيتهم إزاء سمعة أبويهم الطيبة تبين أن هناك فرقاً بين مايمكن أن يقول هؤلاء الناشئون وبين ما يشعرون فعلاً إزاء أبويهم .

إن تحرر اطفال المدرسة من سحر آبائهم ومن الراشدين الى حد ما يستمر بوجه عام في مرحلة المراهقة ، وغالباً ما تسمى « بالفجوة بين الأجيال » . ومع ذلك فإن معظم حب الاطفال الكامن والاحترام بالنسبة لآبائهم يستمر في المراهقة بحيث تكون الفجوة بين الأجيال ظاهرة سطحية أكثر من حقيقية كما فصلنا ذلك في الفصل السادس عشر .

مقال :

الصف المختل

انتقدت (باتريشيان سكستون Patriciaan Sexton) ، في كتابها « الذكر المختل » : الصفوف ، ذوو الياقات البيضاء ، وذبول الذكورة ،

المدارس الأمريكية لانها تمارس تأثيراً أثوياً على المدارس الابتدائية للصبيان . وتعتقد سكستون ان الصف النموذجي يكافئ السلوك السلبي الانصياعي ، غير المبدع ويثبط في نفس الوقت الاستقلال ، وتوكيد الذات ، واي شكل من عدم الاتفاق مع المعلم . وتستخلص نتيجة لذلك وجود صراع اساسي بين الذكورة السليمة والتحصيل الدراسي . فالاولاد الذين يؤدون اداء جيداً في المدرسة ينزعون الى ان يكونوا مخشين ، في حين ان اولئك الذين يحافظون على إحساس ثابت بهويتهم ، المذكورة ينزعون الى ان يكونوا ضعيفي الانجاز الدراسي (١١٠) .

وغالباً ما يقع اللوم في إسباغ التخنت في المدارس الابتدائية على المعلمين من النساء الذين يشكلون (٨٥ ٪) من مجموع معلمي المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية ، واكثر من (٩٨ ٪) من الذين يعلمون في مستوى الصف الثالث او ادنى (١١١) . ويعتقد على نطاق واسع ان المعلمين من النساء يشتركن اهتمامات اقل مع الصبيان منها من البنات في صفوفهم ، وانهن يشعرن بارتياح اكثر فيما يتعلق بالبنات لانهن يرجحن انهن يفهمتهن فهما افضل ، ولان البنات ينزعن الى ان يكن اهدا ، وافضل تهديبا من الصبيان (١١٢) . ودعماً لهذا الاعتقاد وجدت دراسات عديدة ان اطفال المدرسة من كلا الجنسين يدركون المعلمة المرأة تفضل البنات على الصبيان . وهناك دليل ثابت بان المعلمات يؤنبن وينتقدن الصبيان اكثر من البنات ويعاقبن الصبيان بصوت غاضب اكثر من صوت المحادثة (١١٣ - ١١٨) .

وقد قللت مثل هذه النتائج الناس الى المطالبة بمعلمين اكثر في مدارسنا الابتدائية . ومع ذلك ، فإن نظرة عن كثب الى الصف يوحى بان القلق من جنس المعلم لا مبرر له . وبالرغم من ان المعلمات يمكن ان ينتقدن الصبيان اكثر من البنات فإنهن يقدمن مديحاً مساوياً إن لم يكن اكثر الى الصبيان من البنات على حسن الاداء في الصف . أضف الى ذلك ان معظم تائب المعلم يوجه عادة الى زمرة صغيرة من الاطفال

المشكلين في انصف صدف ان كان معظمهم من الصبيان . وعلى ذلك ، فإن بضعة أولاد مشاغبين يحتمل أن يفسروا النصيب غير المتناسب من انتقاد المعلم في صف نموذجي ، في حين أن الصبيان الذين يقعون في صعوبة ، فإنهم لا يحتمل أن ينتقدوا أكثر من البنات .

كذلك ، حتى عندما يلاحظ المعلمون يخشون الصبيان عن طريق مكافأة مستمرة للسلبية والانصياع ، وضروب السلوك الأخرى المرتبطة تقليدياً بدور الجنس الأنثوي ، لا تبدو أفعالهم ذات تأثير كبير . والصبيان الذين يتعرضون لمعاملات يخشونهم لم يظهر أنهم أصبحوا أكثر تخشاً في اتجاهاتهم أو سلوكهم . وبدلاً من ذلك فالأدلة المتوافرة توحى بأن الأسرة وزمرة الأتراب تمارسان تأثيراً على هوية الدور الجنسي أكثر من أي شيء يمكن للمعلمة أن تقوله أو تفعله (١٢٠، ١١٩، ٢٤) .

وقد وجد أيضاً أنه حتى عندما يقوم الرجال بالتعليم في الصفوف الابتدائية فإنهم يختلفون اختلافاً قليلاً جداً عن المعلمات في الطريقة التي يعاملون بها التلاميذ . ويميل المعلمون أيضاً إلى إطراء البنات غالباً أكثر من الصبيان وإلى انتقاء الصبيان مرات أكثر . ويبدو المعلمون أنهم يسمعون بحرية أكثر في الصف مما تفعل المعلمات ، ويولون الصبيان مواقع قيادية غالباً . ومع ذلك ، فإن المعلمين مثلهم مثل المعلمات في استحسان السلوك السلبي التابع لدى التلاميذ . وموجز القول لا يوجد دليل قاطع على أن المعلم سوف يحسن أداء العبي الدراسي أو أن جنس المعلم سوف لا يحقق أي فرق في تحصيل الأولاد . أو البنات (١٢٢، ١٢١، ١١١، ٢٣) .

وهكذا نرى أن المعلمات لا ينحيزون في الواقع ضد الصبيان كما كان يعتقد أحياناً ، ونزعاتهن المخنثة (بتشديد النون كسرهما) لا تتدخل عادة بنمو الدور الجنسي المذكور . ولهن كالمعلمين التأثير ذاته على تلاميذهن تقريباً . وفي بعض الحالات ، قد يكون من المفيد للأولاد الذين لا آباء

لهم أن يكون لهم معلم ذكر يستطيع أن يعمل كنموذج للدور الجنسي المناسب لهم (١١٢) . وعلى العموم مع ذلك ، فإن ضروب عدم التوافق بين الذكورة والتحصيل الدراسي لا يحل ببساطة عن طريق زيادة عدد المعلمين الذكور في المدارس الابتدائية . وما هو لازم إنما هو تغيير في كيفية تعريف المدرسة والمجتمع للتلميذ الجيد بحيث يستطيع المرء أن يكون تلميذاً ناجحاً وصيباً ناضجاً في الوقت ذاته .

ويجب أن نلاحظ أن البنات يمكن أيضاً أن يتأذين من صف مخنث . وإلى حد الذي تكون فيه روح مستقلة ، وعقل باحث هامين بالنسبة للبنات كما هما بالنسبة للصبيان لكي يدركوا إمكاناتهم الشخصية والفكرية فإن أية وضعية تشجع الانصياع ، والتبعية ، والسلبية والتفكير اللا نقدي يعوق النمو الاجتماعي ، والعقل الأفضل . والتحدي الذي يواجه مدارسنا هو إذن نقل المعرفة ، ورعاية الضبط الذاتي ، وإثارة الإبداع لدى الصبيان والبنات على حد سواء والانحراف في نفس الوقت بحاجاتهم إلى أن يصبحوا أفراداً مجديين ذوي عزم ، يعتمدون على أنفسهم .



سيغموند فرويد

Sigmund Freud

سيرة شخصية :

يسمى القرن المشرون أحياناً « بالعصر الفرويدي » أو « عصر الثورة الفرويدية » . وإذا بدت هذه التسميات متطرفة قليلاً اليوم ، فإنها تعكس مع ذلك ، التأثير الهائل لتفكير سيغموند فرويد على تصوراتنا

عن أنفسنا وعن العالم . والسبب في أننا نسمع اليوم أقل عن فرويد مما كان يسمع الناس عنه منذ عشرات السنين الماضية هو أن أفكاره قد أصبحت جزءاً متكاملًا من تفكيرنا ، ولفتنا بحيث تبدو جزءاً من تراثنا الثقافي أكثر من عمل رجل معين . والناس الذين يبعدون فرويد اليوم يفشلون في الاعتراف بأنهم قد تمثلوا كثيراً من تعاليمه كجزء من تكوينهم العقائدي والثقافي .

فملاً كان في لب الثورة الفرويدية ؟ لقد وضع فرويد فكرة التحريش **اللا شعوري** ، أو مدلول أننا ننفذ أفعالاً دون أي وعي شعوري للنية (أو القصد) . فالضيف الذي يكسر مزهية غالية لمضيفته ، قد لا يمي أن خرقته (بفتح الخاء والراء) مدفوع جزئياً برفض مضيفته في ظرف آخر . وفكرة أننا نتصرف بأساليب غير عقلانية يصيب قلب تصور عزيز كان يعتقد على نطاق واسع في القرن التاسع عشر ، أننا كائنات عقلانية . وقال فرويد في المقابل إننا غالباً تحت تنظيم الدوافع التي لسنا واعيين لها .

والموقف الذي ذم (بضم اللال وتشديد الميم) من أجله أكثر من غيره ، والذي حال دون قبوله ، وما يزال في بعض الأوساط ، كان إلحاحه على دور الحياة الجنسية في السلوك العصابي ، وفي تكوين الطبع والشخصية . تصور فرويد الحياة الجنسية بمعنى واسع « كغريزة » ذات نموذج أصلي في التعبئة التدريجية وفي التفريغ المفاجيء . فتوترات الجوع والعطش ، وكذلك الإخراج تعرض هذا النموذج الأصلي أيضاً وله مقوم جنسي من وجهة نظر فرويد . كان فرويد يعتقد أن الغريزة الجنسية تنمو ، وأنها كانت تتركز أولاً في الفم (المرحلة الفمية) ، ثم الشرج (المرحلة الشرجية) ، وأخيراً في الأعضاء التناسلية (المرحلة التناسلية) .

ومن وجهة نظر فرويد للشخصية الإنسانية ثلاث مقومات رئيسة
أحد هذه المقومات (**الهي Id**) التي تقوم على الفرائز والاندفاعات،
والرغبات التي هي جزء من تراثنا البيولوجي وهي تخدم نفسها على
العموم . (**والأنا The ego**) في القبل وهي مجموعة البنيات والعمليات
بما في ذلك الذكاء واللغة التي تتوسط ، في الواقع ، بين الهي والعالم
الخارجي مثال ذلك تدفع الهي شخصاً ما إلى أخذ ما يريد في حين توجه
الأنا الفرد إلى العمل لبلوغ الهدف المرغوب . والبنية الثالثة من
الشخصية هي ما يسميه فرويد (**بالأنا الأعلى Superego**) وبمثل
الأنا الأعلى استدخال أخلاقيات المجتمع وقيمه والأخلاق ، ويصلح
كمنظم للسلوك من نسق أعلى .

وتبعاً لفرويد ، كثير من الاضطرابات العصبية تظهر نتيجة
لصراع بين الهي والأنا الأعلى . مثال ذلك ، معظم الأطفال يحبون الأب
من الجنس المقابل ويودون التخلص من الأب من الجنس نفسه وهو
ما يسمى بمقدتي (**أديبوس Oedipus والكثرا Electra**) . والحل السليم
لهذا الصراع هو تقمص الأب من الجنس نفسه ، وبلوغ الأب من الجنس
المقابل بالانابة من خلال التقمص . والحل العصبي يحدث إذا استمر
استخدام السلوك الأغراني لبلوغ الأب من الجنس المقابل في حين يبدي
السلوك العدواني للأب من الجنس نفسه .

وقد أدخل فرويد مفهوم **الدفاع عن الذات Ego Defense**
ومن أجل التكيف مع الواقع ، على الأنا أن تغلب على اندفعات الهي
التي يمكن أن تتدخل في هذا التكيف . وتضم الآليات التي في متناول
الأنا النكران denial (الملتزم بالحمية يقول إنه لا يريد كعكة الشوكولا)
والكبت (وهو نوع من النكران اللاشعوري لا يمي فيه الشخص الدوافع
غير المقبولة أو الرغبة) . **والرد العاكس Reaction Formation**
(أو الاحتجاج المفرط كما نراه لدى الطفل الذي أمر برفض سكرة
واحتج بعنف بأنه لا يريد ذلك) .

أضف إلى هذه الوسائل وكثير من الاسهامات النظرية الأخرى ، وقد استحدث فرويد تقنية في العلاج النفسي يقوم على عملية تسمى « بالتداعي الحر » . ففي التداعي الحر يقول المريض أي شيء يخطر على باله مهما كان تافهاً ، أو بديهاً ، أو شريراً أو فاسداً . وسمى فرويد أيضاً نظرية مفصلة لتشكل الأحلام واستخدم تحطيل الأحلام كجزء من طريقته في العلاج النفسي .

وقد ولد فرويد في النمسا في عام (١٨٥٧) . وكان طفلاً ذكياً محباً للاطلاع ، يقرأ بشكل واسع وبنيهم وبعد شيء من التردد حول المجال الذي يدخله اختار الطب . وكان أول بحث نشره « دراسات فيزيولوجية » وأصبح مهتماً ، مع ذلك ، ببعض الاضطرابات المسماة بالعصبات التي تثير مسبباتها بعض الخلاف . فإن بعض الأطباء النفسانيين الفرنسيين يقولون أن بعض الشروط العصابية كالشلل الهستيري ، كانت تسببها أسباب نفسية ويمكن شفاؤها بالتنويم المغناطيسي . وبعد زيارة فرنسا عاد فرويد إلى فيينا وبدأ يدرس نفسه بعض المرضى الهستيريين ونشر مع (بروير Breuer) دراسات في الهستيريا *Studies in Hysteria* وأعطى هذا المؤلف تلميحات عن تفكيره اللاحق ، ولكن لم يكن ذلك حتى نشر تفسير الأحلام في عام (١٩٠٤) حيث عرضت بوضوح نظرية فرويد الجنسية للعصاب . وبالرغم من أنه عمل في عزلة بعد الانفصال من (بروير Breuer) ، اجتذب فرويد تدريجياً عدداً من الأطباء لنفسانيين الشباب كالفردي اولر *Alfred Adler* وكارل فوستاف يونغ *Carl Gustav Jung* ، وغداً عمله تدريجياً معروفاً عالمياً . وفي نهاية الأمر كرست مجلات لدراسات التحليل النفسي حيث نشرت ، وأسست جمعيات التحليل النفسي في معظم البلدان المتقدمة في العالم .

وبعد الحرب العالمية الأولى استمرت شهرة فرويد في النمو واجتذب طلاباً من كل أنحاء العالم وفي أوائل العشرينات عانى فرويد ،

من سرطان القك الذي اقتضى في نهاية الأمر عملية جراحية وأداة ترقيع إضافية . وقد كانت الأداة مؤلة شوهدت مظهر فرويد بحيث اختصرت رحلاته . فزار الولايات المتحدة الأمريكية مرة واحدة في عام ١٩٠٩ لالقاء مجموعة من المحاضرات في جامعة كلارك في (وستر Worcester) في ماساشوستس) . واستمر في كتابته المنتجة ، وامتدت اهتماماته من علم النفس المرضي إلى قضايا أوسع مثل الدين والإبداع . وجعل النازيون حياة فرويد أكثر صعوبة في فيينا فانتقل مع أسرته إلى انكلترا عام ١٩٣٨ بمساعدة اصدقاء ومات هناك بعد سنة بعد ذلك .

الخلاصة :

نمو الشخصية والنمو الاجتماعي في الطفولة المتوسطة يتأثران بشكل ذي دلالة بواقع أن الأطفال يدخلون المدرسة ، وأصبحوا مندمجين بشكل متزايد بمناشط زمرة الأتراب والمجتمع المحلي . والطريقة التي يتعلم بها الأطفال لمواجهة العديد من المطالب الدراسية الجديدة والبيئية للمدرسة سوف تساعد في تشكيل اتجاهاتهم ازاء المدرسة وما إذا كانوا ينمون الشعور بالاجتهاد أم الشعور بالنقص .

والأطفال عادة متحمسون لبدا المدرسة ، والتقدم من خلال السنوات الدراسية ، لأن ذلك يدل على النمو ، ويزودهم بفرص متزايدة لتعلم أمور جديدة . أما هل تدوم هذه الحماسة ، وكم من الوقت ، فيتوقف إلى حد كبير على نوع المدرسة التي يداومون عليها ، وعلى مواقف آبائهم ازاء التربية . وعلى العموم بقدر ما يمتلك الأطفال من فرص أكثر في المشاركة في الصف والمناشط الخارجية عن المنهاج المدرسي قد أعد لجعل التعلم حيويًا ، مشيرًا ، ومغامرة ذات دلالة ، يحتمل أن يمتلك الأطفال مشاعر إيجابية حول خبرتهم المدرسية . وأكثر المدارس جدوى تبدو تلك التي تمزج بعض مظاهر التربية الموجهة للتعلم التقليدية (التي تهدف إلى نقل المعرفة) . والتربية الحديثة الموجهة للتلميذ

(التي تهدف إلى مساعدة الأطفال على النمو كإناس) . وبعض الأطفال يتقنسون بسهولة مشاعر آباءهم حول المدرسة والتربية . وهكذا فإن الآباء الذين يقيّمون المدرسة ويتكلمون عنها رافعين من شأنها يرون اتجاهات أكثر إيجابية عنها مما يفعل الآباء الذين تكون كلماتهم أو أفعالهم تظهر أنهم لا يعلقون أهمية عليها . وعلى العموم ، فإن المتعلمين جيداً نسبياً ، ومن الطبقة الوسطى من الآباء يميلون إلى نقل اتجاهات إيجابية أكثر إزاء المدرسة ومع ذلك ، لا يوجد اختلاف كبير داخل الطبقات الاجتماعية ، وعلى المعلمين أن يفترضوا أن أطفال الطبقات الدنيا غير مهتمين بالمدرسة بشكل شامل أو معادين لها .

ومعظم أطفال المدرسة الابتدائية ينمون دافعاً للتصيل ، واهتماماً بالمنافسة ، ومشاعر الكفاية . وبقدر ما يعزز كل من هذه الأمور بالنجاح ، ينمي الأطفال شعوراً بالاجتهاد - وهو شعور بأنهم قادرون على مواجهة التحديات التي يواجهونها في الحياة اليومية ، وبقدر ما يواجهون من الفشل ، يقلب أن ينموا شعوراً بالنقص - وهو شعور بأنهم غير قادرين على مواجهة تحديات عالمهم .

والطريقة التي يستجيب بها الآباء لجهود أطفالهم في التعلم ، وفعل الأشياء هو التأثير الرئيس بقدرات الأطفال ، وبكيفية معاملة معلمهم لهم . فالاعتراف بهم في المدرسة من أجل مهارات متنوعة ومواهب يزيد مشاعر الطفل بالاجتهاد ، في حين أن تصنيفهم قرب أسفل السلم - في الصف ، وفي الرياضة والموسيقا وغيرها - يمكن أن يعزز مشاعر النقص والمعلمون الذين يستطيعون تشجيع مشاعر الاجتهاد عن طريق مساعدة تلاميذهم يتلقون الاعتراف بمواهبهم الخاصة ، وعن طريق إعفائهم من الاريك أو الإهانة حول نواحي ضعفهم أو محدوديتهم . ومن ناحية أخرى ، فإنهم يستطيعون جعل الطفل يشعر حتى بدونية أكثر عن طريق التصرف دون مبالاة أو حساسية بحاجات الطفل ، ومصالحة ، وضروب قلقة .

وخلال سنوات المدرسة الابتدائية يصبح الأطفال بشكل متزايد مندمجين في تفاعلات في زمرة الأتراب التي تؤثر ببعض المظاهر شخصيتهم ونموهم الاجتماعي . ويشكل الناشئة ادراكات جديدة عن انفسهم تقوم على كيفية رؤية رفاقهم لهم في الصف ، ويعطي احدهم درجات في الشعبية للآخر . فالاطفال الشعبيون في هذا العمر يميلون الى ان يكونوا حسني التكيف ، ودودين ، اجتماعيين ، ومنبسطين ، انهم لطفاء ، يقبلون الآخرين ، ويقبلون المعايير السائدة للزمرة . والاطفال غير الشعبيين ، من ناحية أخرى ، يميلون الى ان يكونوا خجولين ، منسحبين ، وليسوا حسني التكيف ، فلا يشاركون في مناسبات الجماعة ولا يقبلون بمعايير الزمرة في التصرف وانهم معادين ورافضين ازاء الآخرين .

وبالرغم من ان معظم الأطفال يصبحون في نهاية الامر مرنين في التعامل مع الناس ، وفي المواقف فإن العقولة المتوسطة مرحلة من الانصياع لمعايير الجماعة . فتؤثر زمرة الأتراب بما يفكر فيه الأطفال ويقولون ، وتتزايد تدريجياً خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، وتصل الى نقطة عالية حوالي بداية المراهقة . والاطفال الذين لديهم صعوبات اما في الحفاظ على اسلوب بيني مرن او في الانصياع الى بعض من ضروب السلوك المشتركة يمكن ان ينموا نزعة فردية ولكنها اساليب متصلة فيما يتعلق بالآخرين بحيث يصبحون سيء التكيف خلال مرحلة الرشد .

وتعدد الخبرات البينية ايضاً ما إذا كان اطفال المدرسة الابتدائية ينمون شعوراً بالانتماء او شعوراً بالاستلاب . والشعور بالانتماء شعوراً بان المرء جزء متكامل مع مجتمع أكبر . وينشئ من المشاورة المتمعة مع الجيران والمجتمع المحلي ، وكذلك في مناسبات زمرة الأتراب . والشعور بالاستلاب هو شعور المرء بأنه غريب في مجتمعه — وينشئ عندما لا يقبل الأطفال من قبل زمرة اترابهم ، وليس لديهم فرصة للمشاركة في مناسبات الجيران والمجتمع المحلي .

أخيراً فان بنية زمرة الاثراب تتغير تدريجياً خلال الطفولة المتوسطة فزمر اللعب غير الرسمي شائعة في سن الخامسة أو السادسة . ولكن هذه الزمر تستبدل بزمر صداقة منظمة جيداً وذات بنية عالية التنظيم قبل انتهاء سن العاشرة أو الحادية عشرة ، وتعقب بدورها بالصداقات وهي نوع من العلاقة الوثيقة بين ولدين أو بنتين ، والاندماج المتسلسل في علاقات الاثراب هذه تساعد في اعداد الأطفال لعلاقات بينية أكثر تعقيداً تبدأ خلال المراهقة .

ويبدأ أطفال المدرسة الابتدائية بتنمية هوية نفسية كامضاء في أي من الجنسين . وتظهر هوية الدور الجنسي من عدد من العوامل - من الفروق البيولوجية بين الجنسين ، ومن الفروق في طريقة الإبقاء في تنشئة أبائهم وبناتهم ، ومن تقمص الأطفال للأب من الجنس نفسه .

وبسبب عدم نضوج القدرات المعرفية لدى أطفال سن المدرسة ، فإنهم ينزفون مع ذلك ، إلى تشكيل مفاهيم عن الدور الجنسي أكثر صرامة ومبالغة مما يلاحظ لدى آبائهم . وأحد نتائج هذه المبالغة أن يقيم الصبيان والبنات عادة فصلاً جنسياً دقيقاً في زمر اللعب ، وفي مدلولاتهم عن النشاط المناسبة لكل جنس . وهذا الفصل الجنسي قد قاد بعض الملاحظين إلى اقتراح أن الطفولة المتوسطة هي مرحلة الكمون النفسي الجنسي. ومع ذلك يحافظ الصبيان أو البنات على اهتمامات هامة بالجسد (الصبيان) أو على المظاهر الخارجية للعلاقات بين الجنسين (الفتيات)

وعندما ينضج الأطفال فان على آباءهم أن يتكيفوا معهم ، ويجب أن يكون الآباء قادرين على ارضاء سيطرة ربة المنزل من أجل نشاط الزمرة ولكن عليهم أن يملسوا أيضاً ضبطاً كافياً وتوجيهاً لدعم أطفالهم في الاستمرار في تعلم المعايير الأخلاقية وضبط النفس . على الأطفال أن يقوموا بإعادة بعض التقويمات الواقعية لأبائهم ، وليركزوا أنهم ليسوا عالمين بكل شيء ، وليسوا أفراداً قادرين على كل شيء كما بدوا ذات مرة وبالرغم من ضروب إعادة التكيف هذه يمكن أن تحدث توتراً سطحياً ، وعدم رضا في الأسرة فان العلاقات بين أطفال المدرسة الابتدائية تبقى عادة . تقوم راسخة على مشاعر كامنّة من الحب والثقة والولاء .

مراجع الفصل الثاني عشر:

References

1. Stendler, C. B., & Young, N. The impact of beginning first grade upon socialization as reported by mothers. *Child Development*, 1950, 21, 241-260.
2. Stendler, C. B., & Young, N. Impact of first grade entrance upon the socialization of the child: Changes after eight months of school. *Child Development*, 1951, 22, 113-152.
3. White House Conference on Children. *Profiles of children*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1970.
4. Barker, G. R., & Gump, P. V. *Big school, small school*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1964.
5. Gump, P. V. Ecological psychology and children. In E. M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research*. Vol. 5. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
6. Baird, L. L. Big school, small school: A critical examination of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 253-260.
7. Wicker, A. W. Undermanning, performances, and students' subjective experiences in behavior settings of large and small high schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, 10, 255-261.
8. Willems, E. P. Sense of obligation to high school activities as related to school size and marginality of student. *Child Development*, 1967, 38, 1247-1260.
9. Silberman, C. E. *Crisis in the classroom*. New York: Random House, 1970.
10. Blom, G. E., Waite, R. R., & Zimet, S. G. A motivational content analysis of children's primers. In P. H. Mussen, J. J. Conger, & J. Kagan (Eds.), *Readings in child development and personality*. New York: Harper, 1970.

11. Waite, R. R., Blom, G. E., Zimet, S. G., & Edge, S. First-grade reading textbooks. *Elementary School Journal*, 1967, 67, 366-374.
12. Zimet, S. G. Children's interest and story preferences: A critical review of the literature. *Elementary School Journal*, 1966, 67, 123-130.
13. Zimet, S. G. (Ed.) *What children read in school*. New York: Grune & Stratton, 1972.
14. Wiberg, J. L., & Trost, M. A comparison between the content of first grade primers and free choice library selections made by first grade students. *Elementary English*, 1970, 47, 792-798.
15. Asher, S., & Markell, R. A. Sex differences on comprehension of high and low interest reading material. *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66, 680-687.
16. Minuchin, P., Biber, B., Shapiro, E., & Zimiles, H. *The psychological impact of school experience*. New York: Basic Books, 1969.
17. Katkovsky, W., Preston, A., & Crandall, V. J. Parents' attitudes toward their personal achievements and toward the achievement behaviors of their children. *Journal of Genetic Psychology*, 1964, 104, 67-82.
18. Katkovsky, W., Preston, A., & Crandall, V. J. Parents' achievement attitudes and their behavior with their children in achievement situations. *Journal of Genetic Psychology*, 1964, 104, 105-121.
19. Crandall, V. C. The Fels study: Some contributions to personality development and achievement in childhood and adulthood. *Seminars in Psychiatry*, 1972, 4, 383-397.
20. Hess, R., & Shipman, V. Cognitive elements in maternal behavior. In J. Hill (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1967.
21. Katz, I. The socialization of academic motivation in minority group children. *Nebraska Symposium on Motivation*, 1967, 15, 133-191.
22. Schultz, C. B., & Aurbach, H. A. The usefulness of cumulative deprivation as an explanation of educational deficiencies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1971, 17, 27-39.
23. Richer, S. Middle-class bias of schools: Fact or fancy? *Sociology of Education*, 1974, 47, 523-534.
24. Greenberg, J. W., & Davidson, H. H. Home background and school achievement of black urban ghetto children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1972, 42, 803-810.
25. Slaughter, D. T. Parental potency and the achievements of inner-city black children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, 40, 433-440.
26. Erikson, E. H. *Childhood and society*. (2nd ed.) New York: Norton, 1963.
27. Coopersmith, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman, 1967.
28. Ruble, D. N., Feldman, N. S., & Boggiano, A. K. Social comparison between young children in achievement situations. *Developmental Psychology*, 1976, 12, 192-197.
29. Veroff, J. Social comparison and the development of achievement motivation. In C. P. Smith (Ed.), *Achievement-related motives in children*. New York: Russell Sage, 1969.
30. Proshansky, H. M. The development of intergroup attitudes. In L. W. Hoffman & M. L. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*. Vol. 2. New York: Russell Sage, 1966.
31. Glidewell, J. S., Kantor, M. B., Smith, L. M., & Stringer, L. A. Socialization and social structure in the classroom. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*. Vol. 1. New York: Russell Sage, 1964.
32. Anderson, H. E., White, W. F., & Wash, J. A. Generalized effects of praise and reproof. *Journal of Educational Psychology*, 1966, 17, 169-173.
33. Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Preston, A. Motivational and ability determinants of young children's intellectual and achievement behaviors. *Child Development*, 1962, 33, 643-661.
34. Silberman, M. Behavioral expression of teachers' attitudes and actions towards elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 402-407.
35. Silberman, M. Teachers' attitudes and actions toward their students. In M. Silberman (Ed.), *The experience of schooling*. New York: Holt, 1971.
36. Brophy, J. E., & Good, T. L. *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, 1974.
37. Everston, C., Brophy, J., & Good, T. Communication of teacher expectations: Second grade. Report No. 92, Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin, 1973.

38. Good, T., & Brophy, J. Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 1972, 63, 617-624.
39. Rosenthal, R., & Jacobsen, L. Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 1966, 19, 115-118.
40. Rosenthal, R., & Jacobsen, L. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, 1968.
41. Rosenthal, R. The pygmalion effect lives. *Psychology Today*, 1973, 46-63.
42. Alpert, J. L. Teacher behavior and pupil performance: Reconsiderations of the mediation of Pygmalion effects. *Journal of Educational Research*, 1975, 69, 53-57.
43. Elashoff, J. D., & Snow, R. E. *Pygmalion reconsidered*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones, 1971.
44. Jensen, A. R. Review of Pygmalion in the classroom. *American Scientist*, 1969, 51, 44-45.
45. Thorndike, R. L. Review of R. Rosenthal and L. Jacobsen, "Pygmalion in the classroom." *American Educational Research Journal*, 1968, 5, 708-711.
46. Bradley, F. O., & Newhouse, R. C. Sociometric choice and self perception of upper elementary school children. *Psychology in the Schools*, 1975, 12, 219-222.
47. Campbell, J. D. Peer relations in childhood. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*. Vol. 1. New York: Russell Sage, 1964.
48. Campbell, J. D., & Yarrow, M. R. Perceptual and social correlates of social effectiveness. *Sociometry*, 1961, 24, 1-20.
49. Comoss, H. H. Some characteristics related to social isolation of second grade children. *Journal of Educational Psychology*, 1962, 53, 38-42.
50. Hartup, W. W. Peer interaction and social organization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 2. New York: Wiley, 1970.
51. Horowitz, F. D. The relationship of anxiety, self-concept, and sociometric status among fourth, fifth, and sixth grade children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1962, 65, 212-214.
52. Tolgo, R. Social status and schoolroom aggression in third-grade children. *Genetic Psychology Monographs*, 1965, 71, 221-268.
53. Winder, C. L., & Rau, L. Parental attitudes associated with social deviance in preadolescent boys. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1962, 64, 418-424.
54. Roff, M., Sells, S. B., & Golden, M. M. *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1972.
55. Tuddenham, R. D. Studies in reputation. III. Correlates of popularity among elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 1951, 42, 257-276.
56. Muma, J. R. Peer evaluation and academic performance. *Personnel Guidance Journal*, 1965, 44, 405-409.
57. Northway, M. L., & Rooks, M. McC. Creativity and sociometric status in children. *Sociometry*, 1956, 18, 450-457.
58. Yamamoto, L., Lembright, M. L., & Corrigan, A. M. Intelligence, creative thinking, and sociometric choice among fifth-grade children. *Journal of Experimental Education*, 1966, 34, 83-89.
59. Lerner, R. M., & Gellert, E. Body build identification, preference, and aversion in children. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 456-462.
60. Lerner, R. M., & Schroeder, C. Physique identification, preference, and aversion in kindergarten children. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 538.
61. Staffieri, J. R. A study of social stereotype of body image in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 7, 101-104.
62. Costanzo, P. R., & Shaw, M. E. Conformity as a function of age level. *Child Development*, 1966, 37, 967-975.
63. Allen, V. L., & Newton, D. The development of conformity and independence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 22, 18-30.
64. Costanzo, P. R. Conformity development as a function of self-blame. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 14, 366-374.
65. Harvey, O. J., & Rutherford, J. Status in the informal group: Influence and influencibility at differing age levels. *Child Development*, 1960, 31, 377-385.
66. McConnell, T. R. Suggestibility in children as a function of chronological age. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, 286-289.
67. Boyd, R. E. Conformity reduction in adolescence. *Adolescence*, 1975, 10, 297-300.

68. Douvan, E., & Adelson, J. *The adolescent experience*. New York: Wiley, 1966.
69. Condry, J., & Siman, M. L. Characteristics of peer and adult-oriented children. *Journal of Marriage and the Family*, 1974, 36, 543-554.
70. Keniston, K. *The uncommitted: Alienated youth in American society*. New York: Harcourt, 1965.
71. Mead, M. *Culture and commitment: A study of the generation gap*. New York: Doubleday, 1970.
72. Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. Norman: University of Oklahoma Press, 1961.
73. Sullivan, H. S. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton, 1953.
74. Hartup, W. W. The origins of friendships. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *Friendship and peer relations*. New York: Wiley, 1975.
75. Maas, H. S. Preadolescent peer relations and adult intimacy. *Psychiatry*, 1968, 31, 161-172.
76. Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. *The psychology of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1974.
77. Buss, A. H., & Plomin, R. *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley, 1975.
78. Hoffman, M. L., & Saltzstein, H. D. Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 5, 45-57.
79. Minton, C., Kagan, J., & Levine, J. A. Maternal control and obedience in the two-year-old. *Child Development*, 1971, 42, 1873-1894.
80. Moss, H. A. Sex, age, and state as determinants of mother-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1967, 13, 19-36.
81. Yarrow, L. J., Rubenstein, J. L., & Pedersen, F. A. Dimensions of early stimulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1972, 18, 205-218.
82. Allaman, J. D., Joyce, C. S., & Crandall, V. C. The antecedents of social desirability response tendencies of children and young adults. *Child Development*, 1972, 43, 1135-1160.
83. Baumrind, D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 1971, 4, Part 2, 1-103.
84. Hatfield, J. S., Ferguson, L. R., & Alpert, R. Mother-child interactions and the socialization process. *Child Development*, 1967, 38, 365-414.
85. Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. *Patterns of child rearing*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1957.
86. Looft, W. R. Sex differences in the expression of vocational aspirations by elementary school children. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 366.
87. Hewitt, L. S. Age and sex differences in the vocational aspirations of elementary school children. *Journal of Social Psychology*, 1975, 96, 173-177.
88. Scheresky, R. The gender factor in six- to ten-year-old children's views of occupational roles. *Psychological Reports*, 1976, 38, 1207-1210.
89. Williams, J. E., Bennett, S. M., & Best, D. L. Awareness and expression of sex stereotypes in young children. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 635-642.
90. Masters, J. C., & Wilkinson, A. Consensual and discriminative stereotyping of sex-type judgments by parents and children. *Child Development*, 1976, 47, 208-217.
91. Block, J., von der Lippe, A., & Block, J. H. Sex-role and socialization patterns: Some personality concomitants and environmental antecedents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 41, 321-341.
92. Love, L. R., & Kaswan, J. W. *Troubled children: Their families, schools and treatments*. New York: Wiley, 1974.
93. Guardo, C. J., & Bohan, J. B. Development of a sense of self-identity in children. *Child Development*, 1971, 42, 1909-1921.
94. Kohlberg, L. A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
95. Freud, S. (1905) *Three essays on the theory of sexuality*. Standard Edition, Vol. VII. London: Hogarth, 1953.
96. Sarnoff, C. *Latency*. New York: Aronson, 1976.
97. Reese, H. W. Attitudes toward the opposite sex in late childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1966, 12, 157-163.

98. Renshaw, D. C. Sexuality in children. *Medical Aspects of Human Sexuality*. 1971, 5, 62-74.
99. Rutter, M. Normal psychosexual development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1971, 11, 259-283.
100. Kestenberg, J. S. The effect on parents of the child's transition into and out of latency. In E. J. Anthony (Ed.), *Parenthood*. Boston: Little, Brown, 1970.
101. Feshbach, S. Aggression. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 2. New York: Wiley, 1970.
102. Hoffman, M. L. Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 2. New York: Wiley, 1970.
103. MacDonald, A. P. Internal-external locus of control: Parental antecedents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1971, 37, 141-147.
104. Phares, E. J. *Locus of control in personality*. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1976.
105. Davidson, A., & Fay, J. Fantasy in middle childhood. In M. R. Haworth (Ed.), *Child psychotherapy*. New York: Basic Books, 1964.
106. Freud, S. (1909) *Family romances*. Standard Edition, Vol. IX. London: Hogarth, 1959.
107. Kaplan, L. J. The concept of the family romance. *Psychoanalytic Review*, 1974, 61, 169-202.
108. Lehrman, P. R. The fantasy of not belonging to one's family. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 1927, 18, 1015-1023.
109. Williams, J. W., & Stith, M. *Middle childhood: Behavior and development*. New York: Macmillan, 1974.
110. Sexton, P. C. *The feminized male: Classrooms, white collars, and the decline of manliness*. New York: Random House, 1969.
111. Lee, P. C., & Wolinsky, A. L. Male teachers of young children: A preliminary empirical study. *Young Children*, 1973, 28, 342-352.
112. Biller, H. B. Paternal deprivation, cognitive functioning, and the feminized classroom. In A. Davids (Ed.), *Child personality and psychopathology*. New York: Wiley, 1974.
113. Brophy, J., & Good, T. Teachers' communication of differential expectation for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, 365-374.
114. Davis, O., & Slobodian, J. Teacher behavior towards boys and girls during first grade reading instruction. *American Educational Research Journal*, 1967, 4, 261-269.
115. Everston, C., Brophy, J., & Good, T. Communication of teacher expectations: First grade. Report No. 91, Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin, 1972.
116. Jackson, P., & Lahaderne, H. Inequalities of teacher-pupil contacts. *Psychology in the Schools*, 1967, 4, 204-211.
117. Lippitt, R., & Gold, M. Classroom and social structure as a mental health problem. *Journal of Social Issues*, 1959, 15, 40-49.
118. Meyer, W., & Thompson, G. Sex differences in the distribution of teacher approval and disapproval among sixth-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 1956, 47, 385-396.
119. Delefos, P., & Jackson, B. Teacher-pupil interaction as a function of location in the classroom. *Psychology in the Schools*, 1972, 9, 119-123.
120. Fagot, B. I., & Patterson, G. An in vivo analysis of reinforcing contingencies for sex-role behaviors in pre-school child. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 563-568.
121. Peterson, J. Effects of sex of E and sex of S in the first and fifth grade children's paired-associate learning. *Journal of Educational Research*, 1972, 66, 81-84.
122. Etaugh, C., & Hughes, V. Teacher's evaluations of sex typed behaviors in children: The role of teacher, sex, and school setting. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 394-395.



الفصل الثالث عشر

الفروق الفردية في الطفولة المتوسطة

- العمليات المعرفية :

- التحصيل الدراسي .
- الإبداع .
- الأساليب المعرفية .

- الفروق بين الجنسين :

- الفروق الجنسية في التحصيل الدراسي .
- الفروق الجنسية في الأساليب المعرفية .
- تنمية الرأي المتجدد للذكور الجنسي .

- صيغة الأسرة :

- حجم الأسرة ، الذكاء ، والتحصيل .
- عمل المرأة .

- الفروق بين الجماعات الإثنية :

- التحصيل الدراسي لدى الأطفال الهنود الأمريكيين .
- التقدير الذاتي .

- الفروق الثقافية :

- سلوك الاحتفال الإدراكي .
- الأسلوب المعرفي .
- عمق الإدراك التصوري .

- مقال :

- منهج الأطفال المعوقين .

- الخلاصة :

- المراجع :

الفصل الثالث عشر

الفروق الفردية في الطولية المتوسطة

خلال سنوات الطفولة المتوسطة تصبح الفروق الفردية في الذكاء ، والقدرة اللغوية وغيرها أكثر بروزا . أضف الى ذلك ، فلدى بدء المدرسة تصبح مجالات أخرى للتعبير عن الفروق الفردية متوافرة . فالفروق بين البنين والبنات تغدو أكثر تنوعا في هذا الوقت ... وأخيرا ، فإن تأثير صيغة الأسرة ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي ، والفروق الثقافية لا يبدو الآن في طرائق رعاية الطفل فقط بل في التحصيل الدراسي أيضا .

العملية المعرفية

ينزع الذكاء بوجه عام الى الارتباط ايجابيا مع التحصيل المدرسي ، بالرغم من أن كثيرا من الأطفال اللامعين يؤدون أداء مدرسيا ضعيفا في حين أن بعض متوسطي الذكاء يؤدون أداء في غاية الجودة في المدرسة . وسوف نناقش بعض العوامل الأخرى غير الذكاء ، وهي هامة بالنسبة للتحصيل الدراسي . وعلاقة الذكاء بالابداع أكثر تعقيدا لأن حاصل الذكاء العالي غير مطلوب للابداع العالي . وسوف ندرس بعض التملّاج الأصلية من الذكاء والابداع في البيت والمدرسة .

التحصيل المدرسي :

خلال سنوات المدرسة الابتدائية من المهم بالنسبة للأطفال أن يتعلموا كيف يقرؤون ، ويكتبون ، ويجرون العمليات الحسابية (١،٢) . لأن هذه المهارات مطلوبة بالنسبة لتحصيلهم الدراسي اللاحق كله .

وكما اقترحنا في الفصول الأولى فإن النجاح والفشل المدرسي على علاقة أكثر من مجرد القدرة الفكرية .

التحصيل والنافعية :

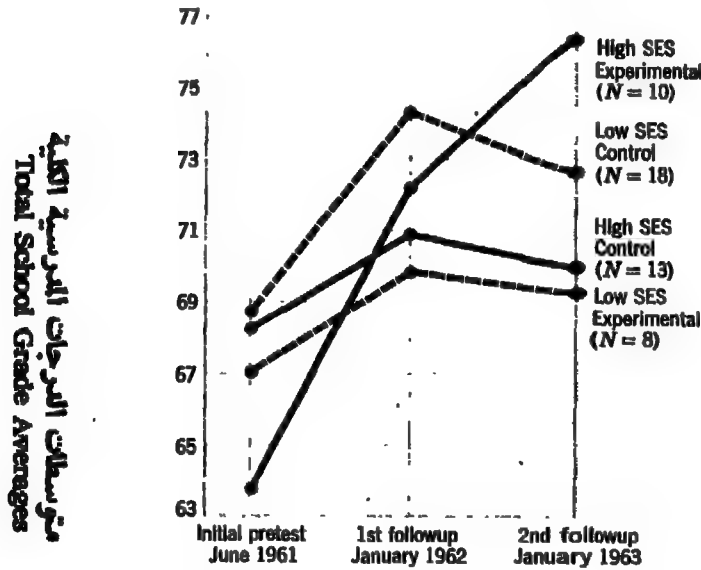
هناك منصر هام في النجاح المدرسي هو النافعية للتحصيل ، والأداء الجيد في أي ما يأخذ على عاتقه ، بما في ذلك العمل المدرسي . وهذا النمط من النافعية قد درس دراسة استنفاذية من قبل (ديفيد ماك كليلاند David. O. C. McClelland وزملاؤه) (٣) . فاستخدموا لقياس التحصيل سلسلة من الصور وسألوا مفحوصيهم أن يروي كل واحد منهم قصة . فالمفحوصون الذين كتبوا أو رويوا قصصا تبرز النجاح وصِفوا أنهم في أمس الحاجة الى الانجاز (achievement) في حين أن أولئك الذين كانت قصصهم لا تبدي اهتماما كثيرا بالنجاح وصِفوا بأنهم في حاجة ضعيفة للانجاز .

وتظهر الدراسات أن الأطفال في جميع الأعمار الذين يحصلون على درجات عالية في النافعية للتحصيل يعملون أفضل في مهمات أكاديمية متنوعة من أولئك الذين يبدون دافعية متدنية للانجاز (٤) ، (٥) . مثال ذلك الأطفال الذين يبدون حاجة ملحة للانجاز كانوا أكثر مشاركة ، وبذلك فالأرجح أن يصلوا الى حل في مهمة حل المشكلات أكثر مما كان يصح بالنسبة لأولئك ذوي الدافعية المتدنية للانجاز . والمفحوصون ذوي الدافعية العالية للانجاز كان الأرجح أيضا في مواصلة العمل في المهمة أكثر من أولئك ذوي الدافعية المتدنية للانجاز حتى عندما لا يكون هناك ضغط خارجي أو مراقبة لأن يفعلوا كذلك (٤) .

ويفترض ، بوجه عام ، أن دافعية الانجاز ليست فطرية بل تكتسب من أبوي المرء ومن أسرته . وقد اقترح عدد من الدراسات أن الأفعال الأبوية والجاهاتهم تشجع الحاجة الملحة للانجاز لدى الأطفال . مثال ذلك ، تنزع أمهات الطبقة الوسطى من ذوي الأسر الصغيرة الى أن

يكون لمن أطفال ذوو حاجة ماسة للانجاز (٧) . ويبدو أن هذه الامهات تفترضن مطالب على أولادهن من أجل الاستقلال والارتفاع في سن أبكر من الامهات ذوات أسر أكبر ودخول أصغر (٨) .

هل يمكن تعليم الدافعية للانجاز في المدرسة أو في مكان آخر ؟ تقترح دراسات عديدة أنه ممكن . ففي أحد البحوث تنافس أطفال من ذوي الدخل المنخفض من أسر الزوج في الألعاب ، وكانوا قد تعلموا تأمل أدائهم : وقد ساعدوا على فهم نواحي قوتهم ، ونواحي ضعفهم في مثل هذه



الشكل رقم (١/١٢) - آثار التدريب على دافعية الانجاز على متوسط درجات الأطفال في مختلف مستويات SES .

المصدر :

(Kolb, D. A. Achievement motivation training for underachieving high school boys. Journal of personality and Social Psychology, 1965, 2, 783-892,301-304).

المنافسة ، وكيف يكونون أكثر واقعية في اختيار أهدافهم ، وكيف يحددون ما اذا كانت أهدافهم قد بلغت . فالأطفال الذين تلقوا هذا التدريب قد حسّنوا دافعيّتهم للإنجاز ، وكان لديهم سيطرة أكبر على بيئتهم ، وتحسّن عملهم المدرسي أيضا (٩) . وفي دراسة أخرى مماثلة قدم تدريب الدافعية الانجاز الى مراقبين من مستويات اجتماعية اقتصادية مختلفة . وأثار هذا معروضة في الشكل رقم ١/١٣ (١٤٧) .

وقد اتخذت مقاربة مباشرة أقل لتعليم دافعية الانجاز في دراسة سمح للأطفال بتقويم أنفسهم (١٠) . كان مفحوصو الدراسة صفي ثالث في الحساب ، وكثيرون يستخدمون برنامجا مبرمجا . وكجزء من البرنامج كان الأطفال يختبرون بعد إكمال كل وحدة في كتب التدريبات . وكان المعلم يضع درجات الاختبار عادة . ولكن سمح للأطفال ، بالنسبة لهذه التجربة ، بتقويم انجازهم الخاص ، والانتقال الى الوحدة التالية اذا اتقنوا الوحدة السابقة . وقد وجد أن الأطفال قد نجحوا أكثر في الاختبارات ، وحصلوا على درجات أعلى عندما قوّموا أنفسهم مما عندما قوّمهم المعلم . ويبدو أن السماح للأطفال بأن يضطلعوا بشيء من المسؤولية بالنسبة لتعلمهم الخاص يزيد الدافعية للإنجاز .

مستوى الطموح :

والعامل الآخر الذي يسهم في النجاح في المدرسة هو مستوى طموح الطفل وتوقعه للنجاح أو الفشل . ويتوقف مستوى الطموح هذا ، بوجه عام ، على خبرة الطفل الماضية . ولكن آثار الخبرة الماضية ليست بسيطة دوما ومباشرة ، وكما يمكن أن يظن المرء ، فإن الأطفال الذين يلاقون النجاح بشكل دائم في عملهم المدرسي ، يميلون الى أن يهدفوا الى هدف أعلى من مستوى انجازهم السابق (١١ - ١٢) . ومع ذلك ، فإن الأطفال الذين يلاقون الفشل بشكل مستمر يميلون الى وضع أهدافهم اما أعلى بكثير جدا أو ادنى كثيرا . ومن الممكن أن تكون المخاوف ، وضروب القلق المرتبطة بالفشل تجعل الناشئين غير واقعيين بالنسبة

لقدراتهم ، وقد أظهرت الدراسات أن الأشخاص الموجهين للفشل يميلون إلى اختيار مهمات ذات درجة عالية جدا أو متدنية جدا من المخاطر (١٣) وينزع هؤلاء الناس إلى رفع مستوى طموحهم بعد الفشل ، وخفضه بعد النجاح (١٤) .

والأشخاص الموجهون للفشل ينتهون إلى الاعتقاد في الأساس بأنهم لا يتحكمون بالحوادث ، وأن النجاح والفشل من شأن الصدفة فقط . ووجهة النظر هذه مريحة حيث أن الفرد لا يحتاج إلى الشعور بأنه مسؤول عن الفشل . وتجعل العالم يبدو لعبة حظ أيضا . وعندما يراهن المرء على الزهر ، أو الروليت ، أو الخيل ، فإنه يشعر بأن كل فشل مقدمة للنجاح . وما دام النجاح امتهبطيا ، وغير محتمل ، فإنه عندما يحدث يعني أن جهود الشخص التالية يحتمل أن تلاقي الفشل . وعلى ذلك ، ليس من المستغرب أن الناس الفقراء الذين يملكون مستويات طموح متدنية (حول الأثراء) ، يشترون بطاقات اليانصيب ، ويأمنون على الخيل رغم أن حظها في الربح ضئيل في الواقع .

والأطفال الذين يتكرر فشلهم في المدرسة يرجح أن يخطروا كان يتطوعوا للقيام بأصعب المشروعات أو المسائل والتي تبدو بعيدة جدا عن قدراتهم العقلية . وتدفع هذه الأفعال عن طريق الخوف والقلق ، ويجب أن نفهم كأفعال دفاعية أكثر من أن تكون موجهة بالواقع . أنها تصلح لحماية الطفل في اعتقاده بأن النجاح بعد كل شيء صدفة ، ولا علاقة له بالقدرة أو بالمهارة . ونظرا لأن الفشل المتكرر يمكن أن يكون مخربا على الدوام ، فإن من المرغوب فيه لو أن كل طفل يستطيع معاناة بعض النجاح على الأقل على أساس مطرد في البيت أو المدرسة .

العوامل الاجتماعية الثقافية :

يوجد دليل كبير على أن الأطفال من أسر ذوات دخل منخفض لا يؤدون دراسيا كأطفال الأسر ذوات الدخل المتوسط (١٥ - ١٦) . وقد

أشرنا توأ في الفصل الثاني عشر الى ان اسباب هذه الظاهرة معقدة . ولا يمكن ايضاحها بالقول ببساطة ان الناس ذوي الدخل المتوسط اذكى من الناس ذوي الدخل المنخفض . وحتى لو كان هذا صحيحا (ونحن لا نقتنع بهذا) فاننا نظل لا نوضح الانجاز الدراسي للفقراء . فالنجاح في المدرسة كما رأينا متوقف على عوامل متعددة كمستوى الدافعية للتحصيل والذكاء ايضا .

وفي ميدان الدافعية اقترح (هافينهورست R. J. Havighurst) (١٧) ان الاسر ذوات الدخل المنخفض يمتلكون منظومات مكافاة مختلفة عن الاسر ذوات الدخل المتوسط . وهذه المنظومات مكافاة مختلفة عن قبل المعلمين ذوي الدخل المتوسط . مثال ذلك ، يفسر اطفال الاسر ذوات الدخل المنخفض العقاب على انه علامة على الحب والحنان . وعندما لا يماقبون يفقدون الاحترام لاساتذتهم (١٨) . واطفال الطبقة الوسطى يميلون الى الاستجابة للمكافآت اللفظية ، في حين ان اطفال الطبقة الدنيا يستجيبون اكثر للمكافآت الشخصية الملموسة (١٩) .

وكثير من الاسر ذوات الدخل المنخفض في امريكا هم من الجماعات الاقلية . فبعض الاطفال من هذه الجماعات ذوي لغات مزدوجة . وهذا صحيح ليس بالنسبة لاسبان الامريكيين ، والصينيين الامريكيين ، والهنود الامريكيين فقط بل بالنسبة للاطفال الزوج ايضا . فالاطفال الزوج يتعلمون لهجة معقدة تختلف في نحوها ومفرداتها وتركيب جملها اختلافا جوهريا عن الانكليزية الرسمية (٢٠ - ٢٢) . والتحصيل الدراسي الضعيف لكثير من الاطفال ذوي الدخل المنخفض يمكن ان يعزى جزئيا على الاقل لمشكلاتهم مع الانكليزية الرسمية .

وقد اعترف باهمية الاعتراف بلغة الطفل الاصلية على المستوى القومي في قانون التربية المزدوجة اللغة لعام ١٩٦٨ . فهذا القانون يدعو لتعليم المنهاج بلغة الطفل الاصلية والانكليزية الرسمية كليهما . وبالرغم من وجود خلافات حول قيمة التربية المزدوجة اللغة ، وحول كيفية

تطبيقها ، فإن هناك اعتراف الآن بمشكلات الأطفال ذوي اللغة المزدوجة .
فبعض المناهج المزدوجة اللغة ، في الولايات المتحدة وكندا كانت ناجحة
في تعليم الأطفال لأن يتقنوا الكلام ، والقراءة بالانكليزية أو الفرنسية دون
تشبيط استخدام لغة الطفل الأولى (٢٣ - ٢٤) .

الإبداع :

الإبداع مفهوم يصعب تعريفه . فيمكن أن يعني استخدام عمليات
كالتفكير الجوال - التفكير في اتجاهات غير تقليدية . وقد يعني القدرة
على توليد أفكار مختلفة - التفكير في استخدامات بديلة لأشياء مألوفة
وحلول بديلة للمشكلات . ومع ذلك ، فالعمليات الإبداعية يمكن أن تفهم
بوساطة نتائجها النهائية - الأفكار الفعلية ، والنتائج ، والحلول التي
تمت . وسواء كان نتاج معين إبداعياً حقيقة أو أصيلاً فإنه يتطلب
الحكم الاجتماعي الذي يكون عرضة للخطأ . فالرسم ذو العمل الذي
لا يقدر إلى ما بعد موته حالة تدرس . فللابداع دوماً بعد اجتماعي
وفردى أيضاً .

وقد قاس علماء النفس الإبداع بأساليب مختلفة . فقد وضع
(مدنيك Mednick) (٢٥) على سبيل المثال اختبار التدايمات البعيدة
(RAT) لقياس إمكانات الشخص الإبداعية . واحد بنود هذا الاختبار
هو كما يلي :

(١) جرد ، ازرق ، كوخ

ويطلب من المفحوص إيجاد كلمة رابعة يمكن أن تعدل كلا من الكلمات
المعطاة والصلة التدايمية بينها .

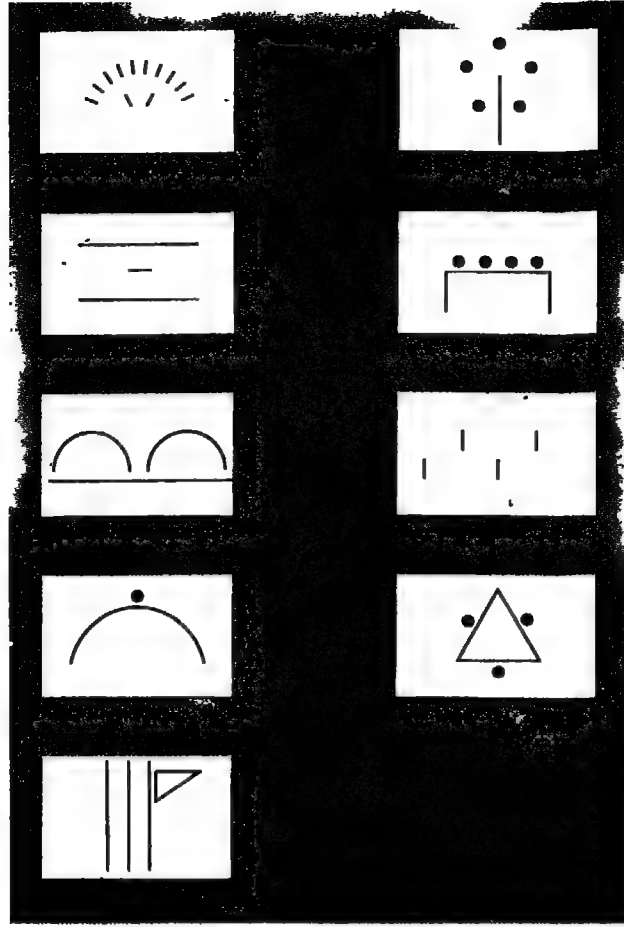
وفي هذا المثال تكون كلمة (جينة) صالحة لهذا المقصد وها هي بعض
الأمثلة الأخرى لتحلولها أنت .

- (٢) مفاجأة ، خط ، يوم ميلاد
 (٣) دولاب ، كهربائي ، عالي
 (٤) خارجاً ، كلب ، قطعة
 (٥) خط حديدي ، بنت ، صف (*)



كان ألبرت انشتاين Albert Einstein ضعيف الانجاز في المدرسة .
 وقد قدم مثالا جيدا على أن التحصيل المدرسي ليس دليلا صادقا على
 القدرة العقلية والابداع (صحيفة النيويورك تايمز) .

(١) الاجوبة هي (٢) حفلة Party (٣) كرسي Chair او Wire سلك، (٤) بيت House
 : (٥) يعمل Working .



الشكل رقم ٢/١٣ - اشكال استخدمت لقياس استجابات الاطفال
المبتدعة للنموذج الاصلية .

امثلة على الاجوبة المبتدعة والاجوبة التقليدية وقد قنعت ادناه :

- | الاجوبة التقليدية | الاجوبة المبتدعة | رقم البند |
|----------------------------------|------------------------------|-----------|
| زهرة | مصاصة كرميلا تكسرت الى قطع | ١ - |
| طاولة واشياء فوقها | قدم وأصابع قدم | ٢ - |
| قبتان اسكيمويتان | ذبابتا قش فوق بساط بساط طائر | ٤ - |
| قطرات مطر | خمس دودات معلقة | ٥ - |
| ثلاثة اشخاص يجلسون حول الطاولة . | ثلاث قارات تأكل قطعة جبن | ٧ - |

المصدر :

(Wallach, M. A. and Kogan, N. Modes of thinking in young children. New York Holt, Rinehart and Winston, 1965.)

وهناك شكلان من (٢٠) بندا لهذا الاختبار وعلامات ابداع الفحوص هي مجموع عدد الاجوبة الصحيحة على احد الشكلين او الآخر (٢٥)(**).

واتخذ (ولاتش Wallach ، وكوغان Kogan) (٢٦) مقارنة مختلفة نوعا ما لقياس الابداع لدى الاطفال . فاستخدما تقنيات متنوعة تشمل إكمال قصة ، وسؤال الاطفال ايجاد تشابهات بين اشياء مختلفة ، (والشكل رقم ٢/١٤) يعرض بعض الاشكال المستخدمة من قبل (ولاتش وكوغان) كما وجد آخرون (٢٧ - ٢٨) ان الابداع والذكاء لا يتربطان ترابطا عاليا .

وبالرغم من نتائج الافراد المبدعين التي تقدر تقديرا كبيرا من قبل المجتمع ، فإن الافراد المبدعين غالبا ما يتحيز ضده . ويبدأ هذا التمييز في المدرسة الابتدائية ويمكن ان ينزعج المعلمون من طفل يسأل باستمرار اسئلة اصيلة صعبة . فالاطفال المبدعون يطرحون تحديات على معلمهم الذين إذا كانوا غير مطمئنين فإنهم يرون في مثل هؤلاء الاطفال تهديدا لهم (٢٩) . ولهذا يفضل المعلمون ، على العموم الطلاب ذوي الذكاء العالي على اولئك الذين هم على درجة عالية من الابداع .

ومع ذلك ، يستطيع المعلمون تعلم تقدير الابداع لدى طلابهم وتشجيعه . وفي دراسة مفصلة علم (اولتون Olton وكرتشفيلد Crutchfield) (٣٠) مجموعة من اطفال الصف الخامس بعض تقنيات التفكير المنتج . واعطى الاطفال مشكلات تحري من نمط اللغز ، ثم علموا كيف يولدون افكارا جديدة - وبخاصة غير المألوفة منها - وكيف يتقنمون الحلول ، وكيف ينظرون الى المشكلات بأساليب جديدة ، وغير ذلك ، والنتائج المعروضة في (الجدول رقم ١/١٣) مثيرة للانتباه ،

(**) والبنود هنا ليست من اي من الشكلين .

فكان الأطفال الذين خضعوا للتدريب أكثر ابتداءً من أولئك الذين لم يتدربوا . وتدل هذه الدراسة وغيرها (٢١ - ٢٢) على أن بعض مظاهر التفكير الإبداعي يمكن تعليمه .

الأساليب المعرفية :

بدأ علماء النفس في العشرين أو الثلاثين سنة الماضية ينظرون الى الفروق في أسلوب معالجة الناس للمعلومات ، وكيف يتعاملون مع البيئة . وسميت هذه الفروق الفردية بالأساليب المعرفية . وتشمل الأساليب التي درست أكثر من غيرها مجال « الاستقلال / والتبعية » ، الاندفاعية والتأملية ، مركز التحكم الداخلي أو الخارجي وأجريت الدراسة على كل من هذه الأساليب لدى أطفال المدرسة الابتدائية .

الاستقلال والتبعية :

ينتمي هذا الأسلوب المعرفي الذي وضعه (ويتكين H. Witkin) ومساعدوه (٢٤ - ٢٥) الى الطريقة التي يوجد فيها الأفراد أنفسهم إزاء البيئة فمجال الشخص المستقل ينزع الى الاعتماد على مؤشرات داخلية ، في حين يفتش الشخص ذو المجال التابع عن المؤشرات المحيطية للتوجيه . وأصبح (ويتكين) واعياً لهذا النظام أولاً عندما كان يدرس الطيارين خلال الحرب العالمية الثانية . فبعضهم كان يستطيع الطيران حرفياً من مقعده ، في حين كان الآخرون يتطلبون مؤشرات خارجية ، آفاقاً وغير ذلك لتوجيه أنفسهم في الفضاء . وقد ناقشنا في فصول سابقة (١ ، ٩) اختبار الشكل المثبت الذي يقوم مجال التبعية والاستقلال لدى الأطفال .

وقد ربط مجال الاستقلال بموامل أخرى متعددة . فالأطفال ذوو المجال المستقل موجهون الى التحصيل أكثر والى الاستقلال في الصف

من اطفال مجال التبعية (٢٦). وملك امهات الاطفال ذوي المجال المستقل نزعة اكبر إلى تشجيع اطفالهن على ان يكونوا مستقلين ، ومعظم الاطفال يصبح من المجال المستقل مع تقدمهم في العمر (٢٥) .

الجدول رقم ١/١٢ درجات الاطفال في التفكير المنتج ومن لم يتعلموا

بطارية الاختبار متوسط علامات التعليم متوسط علامات زمرة الضبط

قبل الاختبار	٢٣٦	٢٥٢
بعد الاختبار	٢١٢	٢٧٦
النايبة	٥٢٠	٢٤٠

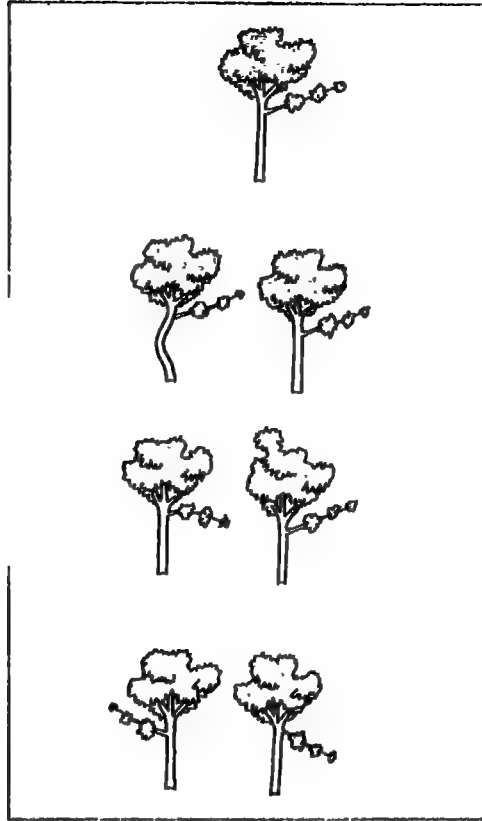
المصدر :

Olton, R. M., & Crutchfield, R. S. Developing the skills of productive thinking in P.H. Mussen, J. Langer, & M. Covington (Eds.), Trends and Issues in Developmental Psychology. New York : Holt, 1969.

الاندفاعية والتأملية : فبعض الاطفال عندما يواجهون بمشكلة يواجهونها فوراً دون دراسة ، في حين يفكر الآخرون بها قبل ان يفعلوا. وبعبارة أخرى ، يتصرف بعض الاطفال بشكل اندفاعي ، في حين يفكر الآخرون بشكل تأملي . وقد درس هذا البعد من العمل المعرفي الوظيفي بشكل استنفادي (جرني كوغان Jerne Kogan) ومساعدوه (٢٨ ، ٢٩) ودرس الباحثون الآخرون مشتقات هذا البعد مثال ذلك (٤٠ - ٤٢) . ويوجه الآن كمية من الكتابات المكثفة عن ضروب السلوك ، والانتجازات التي ترتبط بالاندفاعية والتأملية .

والمقياس الأكثر شيوعاً للدفاعية والتأملية هو اختبار مطابقة الأشكال المألوفة (MFFT) Matching Familiar Figure Test . وبعض الأمثلة معروضة في الشكل رقم (٣/١٢) . يطلب من المفحوص إيجاد الشكل المماثل لشكل معيار بين مجموعة من الأشكال تشبهه شبهاً كبيراً . ومن الواضح أن على المفحوص لكي ينجح أن يوازن بين الأشكال بدقة قبل أن يصدر حكماً . وقد اتخذ مقياسان من استجابات الأطفال : الكمون وهو الزمن اللازم للفعل حتى يتم الاختبار . الأخطاء وهي ببساطة عدد الأخطاء التي يرتكبها الطفل . فالأطفال المندفعون لديهم أزمة كمون قصيرة ، ويرتكبون أخطاء كثيرة ، في حين أن الأطفال التأملين يبدون نموذجاً أصلياً معاكساً .

وقد أظهرت الدراسات التي استخدمت اختبار (MFFT) أن الأطفال المندفعين يقعون في أخطاء أكثر من التأملين في مهمات اتعلم المتسلسلة (٤٤) ، ومهمات تعلم التمييز (٥٠) ، ومهمات التفكير الاستقرائي (٤٦) . وفي دراسة الفكاكة أظهر الأطفال التأمليون فهماً أكبر للوضعيات الفكاهية ، ولكن الأطفال الاندفاعيين أظهروا مرحاً أكثر عفوية . وفي حل المشكلات ، استطاع الأطفال التأمليون معالجة المعلومات بشكل أكثر جدوى من الأطفال الاندفاعيين (٤٨) . ومع ذلك ، استطاع الأطفال أن يصبحوا بالتدريب أكثر تأملاً ، وأقل اندفاعاً مثال ذلك (٤٩) ، (٥٠) . وقد انتقد بعض الباحثين (٥١) اختبار (MFFT) قائلين إنه يقيس بعداً عاماً جداً من العمل الوظيفي الانساني . وقدم آخرون (٥٢) دليلاً على أن اختبار (MFFT) يقيس سمة نوعية جداً وليست عامة جداً . وأظهر آخرون أيضاً وجود صعوبات احصائية في استخدام MFFT (٥٣) . والنقطة الوحيدة التي اتفق عليها كل من استخدم MFFT هو أنه يقيس فرقاً فردياً دائماً حتى ولو لم يتأكد أحد بأن ذلك الفرق يجب أن يفسر .



الشكل رقم (٢/١٣) - : بند من اختبار مطابقة الأشكال المألوفة (MFFT) والصورة العليا هي المعيار ويجب إيجاد الشكل المطابق الصحيح معها .

المصدر :

Kogan, J.. Reflection - impulsivity : The generality and dynamic of Conceptual tempo, Journal of Abnormal psychology, 1966, 71, (17-24).

مركز التحكم :

إن أحد الأساليب المعرفية التي وصفت منذ حوالي عشرين عاماً مضت من قبل (جوليان روتر Julian Rotter (٥٤) ، وقد تلقت الآن فقط لانتباه(٥٥). **مركز التحكم** الذي ذكرناه سابقاً في مناقشتنا لآثار الضبط الأبوي ، يدل على الدرجة التي يدرك الفرد بها الحوادث في حياتهم كنتيجة لأفعالهم الخاصة والقليلة للضبط (الضبط الداخلي) ، أو نظراً لكونها غير مرتبطة بضروب سلوكهم الخاصة ، ولهذا فهي بعيدة عن التحكم الشخصي (الضبط الخارجي) (٥٥ص٢) .

ويقاس مركز التحكم عادة باختبار القلم والورقة المسمى (بالسلم الداخلي - الخارجي) . ومع ذلك ، توجد سلالم داخلية خارجية متعددة للأطفال والراشدين كليهما . والبنود التالية مأخوذة من سلم للأطفال مقابل المدرسة ، واطفال المدرسة الابتدائية(٥٦) .

١ - هل تعتقد أنك تستطيع إيقاف نفسك من الاصطباة بالرشح؟

٢ - هل تشعر بأن الحصول على محبة المعلم لك مهم جداً ؟

٣ - هل لديك حظ جيد من الجاذبية ؟

٤ - هل تلام غالباً على أشياء ليست من خطئك ؟

وكما يمكن أن يخمن المرء فإن الطفل الذي يجيب « بنعم » على البندين الأولين و « لا » على البند الأخير لديه توجيه داخلي . وبالمقابل فإن الطفل الذي يجيب « بلا » على البندين الأولين و « بنعم » على البندين الآخرين فإن لديه توجه خارجي .

ويرتبط مركز التحكم لدى اطفال المدرسة الابتدائية بضروب سلوك متنوعة . ففي إحدى الدراسات(٥٧) ، أظهر الأطفال الداخليون قدرة أكبر على أرجله الأشباع من الأطفال الخارجيين . وينتقي الأطفال

الداخليون مكافأة أكبر قليلاً (٧ بنسات مقابل ٥ بنسات) والتي كانت تقدم بعد فترة أطول من الزمن نوعاً ما من المكافأة الأصغر . وقد أظهر عدد من الدراسات أن داخلية الضبط ترتبط عموماً بالتحصيل المدرسي الناجح (مثال ذلك) (٥٨ - ٦٠) .

وفي دراسة لقياس مركز التحكم بين أطفال السود ، والبيض . والاسبانيين الأمريكيين في الصفوف الثاني والرابع والسادس وجدت فروق في العمر بين الفئات إذ أصبح الأطفال داخلين أكثر مع تقدمهم في العمر . وأعطى الأطفال البيض استجابات داخلية أكثر من الأطفال السود والاسبان الأمريكيين . وأطفال الأسر الميسورة كانوا داخلين أكثر من أطفال الأسر الأقل يسراً (٦١) . ويمكن أن ترتبط هذه النتائج ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً بممارسات رعاية الأطفال . وفي دراسة أخرى (٦٢) وجد أن الأولاد الذين حصلوا على علامات عالية في السمة الخارجية لديهم آباء على درجة عالية من التوجيه والأولاد الذين حصلوا على علامات عالية في السمة الداخلية لهم آباء أقل توجيهاً عادة . ومن الشائق أن الأم ، على العموم ، هي التي كانت الولي الأكثر توجيهاً .

أن مركز التحكم إذن مثله مثل مجال الاستقلال والتبعية ، والاندفاعية والتأملية ، يبدو يهدأ عاماً للسلوك بالنسبة للأطفال والراشدين . ولكن العلاقة الوثيقة بين هذه الأساليب المعرفية ، وممارسات رعاية الأطفال ، مع واقع أن هذه الأساليب يمكن تعليمها توحى بأن لها علاقة أكثر بالاشراط الاجتماعي منها بالفروق الفردية الفطرية في الشخصية .

الفروق الجنسية

وخلال الطفولة المتوسطة تبدأ الفروق الجنسية في الظهور في مجالات من مثل التحصيل المدرسي ، والأسلوب المعرفي ، وتصبح أكثر بروزاً في أبعاد من الشخصية كتوطيد اللغات . وسوف ندرس بعض الطرائق التي

تشجع بها هذه الفروق وبخاصة الدور الجنسي كراي نمطي متجمد من قبل المدرسة والايوين ، ووسائل الاتصال الجماعية .

الفروق الجنسية في التحصيل الدراسي :

لا يتفق جميع الباحثين على مدى الفروق الجنسية اذا وجدت في التحصيل الدراسي . اُضيف الى ذلك ، ان مثل هذه العوامل كحركة تحرير المرأة يمكن ان يزيل الفروق التي كانت توجد ولو من عشر سنوات وتبعاً لذلك ، فان الفروق التي ذكرت ادناه يجب ان ينظر اليها على انها تنتمي الى الفروق القائمة في الماضي ، وليست بالضرورة لتلك التي توجد اليوم او التي سوف توجد غداً .

فحتى حوالي منتصف الستينات كان يتفق بوجه عام ان البنات يتلقين درجات في المدرسة اعلى مما يتلقاهن الصبيان في المدرسة الثانوية على الأقل (٦٣ - ٦٥) .

وحديثاً اكثر خلص (ماكوبي وجاكليين Macoby & Jacklin) (٦٦) . الى ان الفروق الجنسية في التحصيل الدراسي لا تصبح بارزة الى ما قبل المراهقة « فتبدأ البنات حوالي سن العاشرة او الحادية عشرة بالدخول في ادائهم اللغوي الخاص . ومن هذه السن وخلال سنوات المدرسة الثانوية والجامعة نجدهن يتفوقن على الصبيان في عدد من المهارات اللغوية (٤٨ - ٦٦) .

ويبدو ان العكس يظل صحيحاً في المهارات الكمية . في حين ان الدراسات الاكبر (٦٦-٦٣) تظهر ان الصبيان كانوا اعلى تحصيلاً من البنات في الرياضيات في الصفوف الاولى . وتوحي الدراسات اللاحقة بان الفروق لا تصبح بارزة حتى المراهقة . والفروق ذات الدلالة في القدرة الرياضية تبدأ في الظهور بين سن (٦ - ١٣) سنة ، وتصبح اكثر ثباتاً

بعد ذلك (٤) . ويوحى (ماكوبي وجاكين) بأنه ليس مجرد عدد الدروس في الرياضيات أو كمية التدريب الذي يتلقاها الصبيان بل يختلف الصبيان عن البنات في الاهتمامات والقابليات أيضاً .

وتوحى بعض البحوث الحديثة أن الفروق بين الصبيان والبنات في القدرة اللغوية والرياضية يمكن أن يكون بسبب النضج أكثر من الجنس بحد ذاته . فالصبيان والبنات الذين ينضجون باكراً قد وجدوا أنهم يؤدون أداء أفضل في المهارات اللغوية ، وأقل في المهارات المكانية . والعكس صحيح بالنسبة للصبيان والبنات الذين ينضجون متأخرين . ونظراً لأن البنات يملن إلى النضج في وقت أبكر من الصبيان ، فإن هذا يمكن أن يفسر سرعتهم إلى الأداء أفضل من الصبيان في المهارات اللغوية . وعلى العكس ، نظراً لأن الصبيان ينزعون إلى النضج متأخرين عن البنات فإن هذا يمكن أن يفسر ميلهم إلى أن يؤدوا أداء أفضل من البنات في المهمات المكانية . وبالإضافة ، فإنه يمكن أن يكون معدل النضج أكثر من الجنس بحد ذاته هو الذي يفسر بعض الفروق بين الصبيان والبنات في عمل الوظائف العقلية في المراهقة (١٢٩) .

وكما ذكرنا توأ فان الدافعية للتحصيل ترتبط بالنجاح في المدرسة . ومع ذلك ، لا توجد فروق ذات دلالة بين الصبيان والبنات في التحصيل الدراسي في مستوى المدرسة الابتدائية . ولهذا ليس من المدهش أن لا توجد فروق دائمة بين الصبيان والبنات في الحاجة إلى التحصيل أو الانجاز خلال تلك السنوات (٦٧-٦٨) . ويجب أن نلاحظ مع ذلك ، أن الدافعية للتحصيل كانت قد درست عن طريق قياس أمور من مثل تقديرات المعلم ، ومعايير التحصيل التي تفرض ذاتياً ، أكثر من استخدام التقنيات الإسقاطية ، وعلى كل حال ، لا يبدو أن الصبيان يختلفون اختلافاً ذا دلالة عن البنات في دافعية التحصيل خلال السنوات المبكرة من المدرسة .

الفروق الجنسية في الأساليب المعرفية :

الفروق الجنسية في الأساليب المعرفية ليست واضحة وضوحاً تاماً خلال سنوات المدرسة الابتدائية . ولا تبرز الفروق الدائمة على ما يبدو حتى المراهقة .

مجال الاستقلال والتبعية :

وكما ذكرنا في الفصل التاسع ، فقد اورد (وينكين) ومزملؤه فروقاً جنسية دائمة بين الرجال والنساء في مقاييس الاستقلال والتبعية . وتبدو النساء في المتوسط أكثر تبعية من الرجال . وفي استعراضهما لدراسات في مجال الاستقلال والتبعية لدى الأطفال اورد ماكوبي وجاكين (١٦) مع ذلك ، أن كثيراً من الدراسات لا تظهر فروقاً جنسية خلال سنوات المدرسة الابتدائية . وفي الدراسات القليلة التي تظهر الفروق الجنسية كان الصبيان أكثر استقلالاً من البنات وهذه النزعة تستمر وتصبح أكثر بروزاً خلال المراهقة .

ويتساءل ماكوبي وجاكين (١٦) ما اذا كانت الفروق بين الصبي والبنت في مجال الاستقلال والتبعية تعكس فروقاً في سمة نوعية في الشخصية وأوحيا أن الأمر ليس كذلك وشعرا أن الاختبارات في مجال الاستقلال والتبعية يقوم القدرة المكانية . والفروق الجنسية في القدرة المكانية كالفروق الجنسية في مجال الاستقلال والتبعية تصبح أكثر بروزاً في المراهقة . ولهذا يمكن للمرء أن يقول أن مجال الاستقلال والتبعية هو مجرد مثال لفرق عام في القدرة المكانية بين الرجال والنساء . ومن ناحية أخرى ، ففي داخل كل جنس ، يمكن لاختبارات الفروق في مجال الاستقلال والتبعية أن تعكس فروقاً في الشخصية .

الاندفاعية والتأملية :

أشرنا سابقاً الى أن وجود بعض الخلافات في كيفية وجوب تعريف الاندفاعية والتأملية . فإذا عرفت بشكل ضيق بالقدرة على كف

الاستجابات فإن معظم البحوث تتفق مع اكتشاف (كاغان Kagan) (٢٩)
بعدم وجود فروق ذات دلالة بين الصبيان والبنات . وفي منتصف
السبعينات استخدم بعض الباحثين اختبار مطابقة الاشكال المألوفة (٧٢)
على أكثر من (١٥٠) طفلاً في روضة الاطفال، وفي الصفين الثاني والخامس
وبالرغم من وجود بعض الفروق الجنسية فإنها لم تكن دائمة عبر
الصفوف ولا في أنماط الأخطاء .

وباستعراض الفروق الجنسية في التحصيل والاسلوب المعرفي فقد
اعتمدنا اعتماداً قوياً على ملخص ماكوي وجاكين الشامل . ولكن هذا
الملخص قد انتقد في عدد من النقاط أدرجت في الفصل الثامن (١٥) . فالمسألة
هي أن الفروق الجنسية في الصفات السيكولوجية المميزة قضية معقدة
تعقيداً هائلاً من الناحية المفاهيمية والاختبارية معاً . والدرس الهام
الذي نتعلمه من السنوات العشر الأخيرة هو أنه يجب أن تكون حلدين
في وصف أو تفسير مثل هذه الفروق وبخاصة في الطفولة .

تمهيط الرأي المتجهد للدور الجنسي :

ان تفسر واقع أن الفروق الجنسية في التحصيل والاسلوب المعرفي
تصبح قابلة للملاحظة ، ودائمة في نهاية الأمر في المراهقة ، هو أن المؤثرات
الاجتماعية التي تمارس على الاطفال لا تظهر نفسها حتى سن المراهقة .
وقد ناقشنا في الفصل السابق العوامل التي تؤثر في نمو هوية الدور
الجنسي ، وفي هذا القسم سوف ننظر بإيجاز كيف أن بعضاً من هذه
المؤثرات الاجتماعية الطفولية يمكن أن تسهم في الفروق الجنسية في
التحصيل والاسلوب المعرفي التي تصبح بارزة في سن المراهقة .

السلوك الأبوي الفارق :

وأحد العوامل المؤثرة في الفروق الجنسية هو الاتجاهات المستقلة
والتوقعات التي يتخذها الابوان بالنسبة لابنائهما وبناتهما . وقد ينقل
الاتجاه مباشرة ، وبوضوح ، مثل ذلك « يا اولاد ! لا تلعبوا بالدمى ! »

او « لا يفترض بالبنات ان يتمتعن بلعبة البيسبول » . وفي احيان اخرى ، يكون التأثير الابوي غير مباشر . فالمفاهيم الابوية عن الادوار الجنسية المناسبة تنتقل بالطريقة التي يربط احدهما بالآخر - السلوك الذي يمدجونه بالنسبة لاطفالهم .

والجدول رقم (٢/١٣) يقدم خلاصة لنتائج دراسات عديدة (٧٣) يقارن فيها آباء الصبيان بآباء البنات .

وتبعاً للمؤلف :

« إن الفكرة المهيمنة لممارسات التنشئة الاجتماعية بالنسبة للأولاد عبر مستويات العمر المدروسة تمكس إلحاحاً على فضائل الاخلاق البروتستانتية ، وإلحاحاً على التحصيل والمنافسة ، واصراراً على ضبط المشاعر ، والتعبير عن المواقف والحرص على قاعدة الانصياع . وهناك إلحاح فرقي على الالتزام (سوف لا تكون) برعاية الطفل . ويبدو ان السلطة والضبط يطرحان قضايا حيوية بين الابوين وبخاصة الآباء وأولادهم في هذه السن » . « وبالنسبة للبنات ، من ناحية اخرى ، يكون إلحاح آباؤهن على تنمية العلاقات البينية الوثيقة والحفاظ عليها . فينشجن على الحديث عن مشاغلهن ، وعلى تأمل الحياة ، ويظهرون لهن اللحنان بشكل مادي ، ويمنحونهن الراحة والطمأنينة . وتبدو القضايا بين الآباء ولأبناء على انها قضايا السلطة والضبط ، وتمكس الفكرة الرئيسة بين الأب وابنته في مراحل العمر المتعددة إلحاحاً على القربة والحماية والدمع (٧٣ ص ٧١٥) » .

ويتفق معظم المنظرين على ان كثيراً من تعلم الطفل للدور الجنسي يعود الى نمذجة سلوك الاب من الجنس نفسه (٧٦ - ٧٤) . ويتمرض الاطفال طبعاً لتأثير الراشدين الآخرين ايضاً ، وبخاصة عندما يدخلون الى المدرسة ، وعندما يبدأون بمشاهدة التلفزيون . وبالرغم من ان الكثير جداً غير معروف عن آثار مثل هذه النمذجة فإننا سوف نعرض بعض ما كشفت عنه البحوث .

السلوك الفارق للمعلم :

أشرنا في مقالتنا عن الصف المختل في الفصل السابق ، الى أن المعلمين والمعلمات في المدرسة الابتدائية ينزعون الى مكافاة الاطفال من غير العدوانييين ، والذين لا يتحدثون سلطتهم (٧٧ - ٧٩) . وفي مجتمعنا كان تعتبر العدوانية ، والاستقلال ، والتمرد سمات ذكورية . ويمكن النظر الى سلوك المعلم على انه نوع من عملية تانيث الذكور من الاطفال . والتفسير الممكن لمثل سلوك المعلم هذا هو ان عليه التعامل مع زمر الاطفال اكثر من الافراد . وعندما نتعامل مع زمر الاطفال فإن العدوان من جانب بعض الاطفال معطل للعمل .

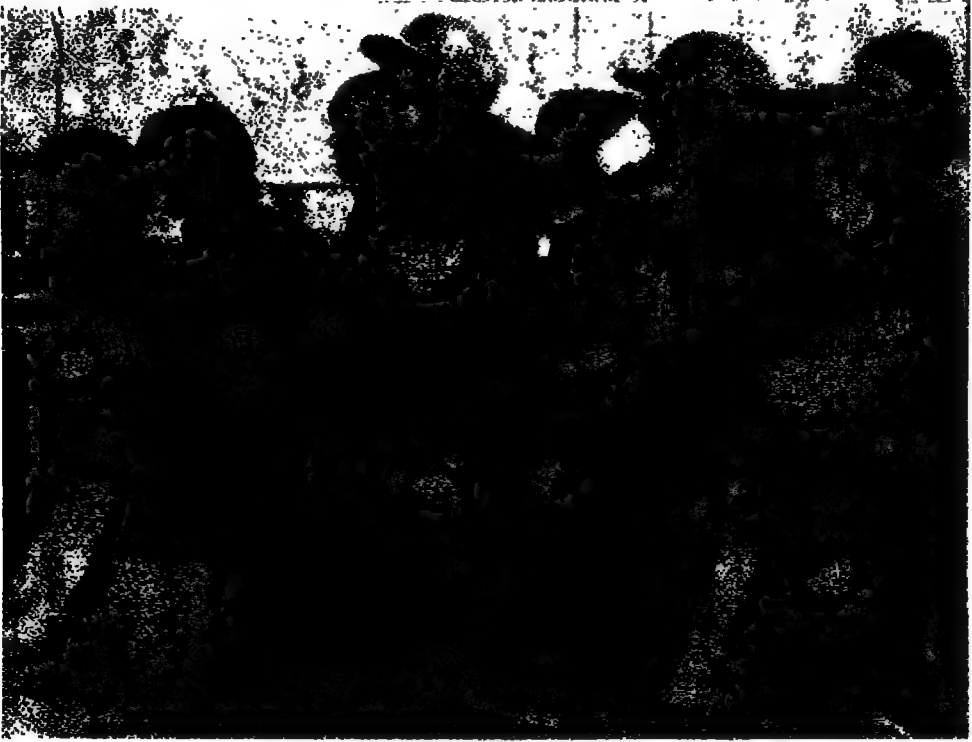
ولهذا يمكن ان تكون حال سلوك الدور الجنسي الذي يعزز على اساس فردي من قبل الآباء يمكن الا يعزز عندما يتعامل المعلمون مع الاطفال كزمرة . وهذا يمكن ان يفسر جزئياً واقع ان الصبيان يبدون مشكلات سلوكية اكثر من البنات في المدرسة (انظر الفصل الرابع عشر) .

وإذا شجع الآباء الصبيان على العدوان على المستوى الفردي في البيت ، وعلى ان يكونوا خضوعين في الصف فإن عدم الثبات هذا يمكن ان يسبب لهم مشكلات تكيف في المدرسة . في حين ان البنات اللواتي يشجعن ، على ما يبدو ، على ان يتصرفن بثبات (اي مع مراعاة الآخرين والطاعة) كافراد وكمجموعة يكون لديهم مشكلات سلوكية اقل .

الدور الجنسي الفارق على التلفزيون :

واحدى استخدامات التلفزيون اليوم هو الاقناع . وبالرغم من اننا قد الفنا طويلاً الاقناع التجاري المكشوف ، والاعلانات السياسية ، والمقالات الانتحالية ، فقد بدأنا الآن نقدّر الاقناع الأكثر رهافة ، والموجود في برامج من مثل (Mary Taylor Moore Show) و «Mauden» و «All in the Family» . فبرنامج Mary Taylor Moore Show

« Moore Show » على سبيل المثال ينقل الرسائل التالية : « الاخلاق
المنزمتة مقبولة في عالم اليوم ، التحصيل والنجاح قيمتان هامتان ،
والمخالطة الاجتماعية والانصياع الخارجي ، والكرم ، ومراعاة الآخرين
طرز مناسبة للتفاعل الاجتماعي (٨٠) .



تنخرط البنات اليوم في فريق المباراة الرياضية الى مدى اكبر
من قبل .

الجدول رقم ٢/١٣ - الفروق الجنسية في قيم الامهات في رعاية الاطفال
الامهات (م) والآباء (أ) من عينات اربع (ع)

بنود من تقرير دراسات رعية الاطفال									
آباء البنات					آباء الصبيان				
٤٤	٢٤	٢٤	١٤	١٤	٤٤	٢٤	٢٤	١٤	١٤
<hr/>									
اشجع طلقى دوما على بلل جهده					١.٠٠٠	١.٠٠٠			
اشعر بان من الواجب ارضاء الطفل عندما يقضب					١.٠٠٠	١.٠٠٠			
اشعر بان العقاب البدني احسن طريقة للضبط					١.٠٠٠	١.٠٠٠			
اعبر عن الضئان بعمل طلقى وتقبله وحسنه					١.٠٠٠	١.٠٠٠			
اشجع طلقى على التساؤل والتفكير في الحياة					١.٠٠٠	١.٠٠٠			
أعط تفهيلات طلقى في العيبين عند وضع غطط الأسرة					١.٠٠٠	١.٠٠٠			
يصعب على معالجة طلقى					١.٠٠٠	١.٠٠٠			
لا أصبح لطلقى بالكلام السهوى على مله					١.٠٠٠	١.٠٠٠			
أنا حليد ومرتاح مع طلقى					١.٠٠٠	١.٠٠٠			
طلقى وأنا أولاد حميدة ودلائه معا					١.٠٠٠	١.٠٠٠			
لدي قواعد صارمة من أجل طلقى					١.٠٠٠	١.٠٠٠			
أوقع من طلقى أن يكون شكورا ويقتدر مله					١.٠٠٠	١.٠٠٠			
الغيبات					١.٠٠٠	١.٠٠٠			

(٥) سلم تقرير ذاتي اعلى إلى الآباء .

وبرامج التلفزيون مقنعة ايضاً في تصوير الأدوار الجنسية . فبالرغم من انه ليس من الواضح ما إذا كان هذا الاقناع مجدياً ، فإن عدداً من الدراسات قد سجلت الرسائل التي تنتمي الى الأدوار الجنسية . وتكون الرسالة مرهفة احياناً ، مثال ذلك إن نسبة النساء اللواتي لهن اجزاء رئيسة في برامج التلفزيون (بالمقارنة بالرجال) تتراوح بين ١/٢ و ١/٣ (٨١ - ٨٢) . وليس النساء وحدهن يلعبن اجزاء تجدر بالملاحظة اقل من الرجال بشكل ذي دلالة ، بل ينزعن الى الظهور في اضواء تنتقص منهن ، وفي قرينة جنسية ، او ادوار رومانسية او اسرية . فنلادراً ما يصور النساء كمعتديات . وعندما يكن كذلك فإنهن يعاقبن (٨٣) .

وتظهر دراسة على الأدوار الجنسية لدى برامج الاطفال التلفزيونية تقدم نتائج مماثلة (٨٤) . وقد حلت اكثر البرامج شعبية في أمريكا من مثل «Popeye» و «Superman» و «Bewitched» و «I Dream of Jeanie» . والنتائج معروضة في الجدول رقم (٣/١٣) . ويبدو واضحاً ان التلفزيون المخصص للأطفال ، كالمخصص للراشدين ، يصور الرجال والنساء بأساليب مختلفة كل الاختلاف . وضمن الحد الذي يكون فيه التلفزيون « مقنعا خفياً » فإنه يستطيع ان يسهم في إدانة آراء نمطية متجذرة عن الدور الجنسي بالنسبة للرجال والنساء على حد سواء .

الجدول رقم ٣/١٣ أنماط السلوك التي صورتها شخصيات
مذكورة او مؤنثة في برامج تلفزيون الاطفال

انماط السلوك	متوسط تكرار التصوير	
	الذكور	الاناث
الفعالية	١٤	٩
السيطرة	٢٩	٢٣
المدون	٢٥	١٣
اللامبالاة	٢٥	٢٧

٥	٨	الاستقلال
١٧	١٦	تجنب الأذى
٢	٦	النجدة
١٠	٦	التفدية
٥	٢	السحر
٣	٥	الاعتراف
١	١	الافراق الذاتي
٢٤	٢٨	البناء
١٥٠	١٧٨	مجموع متوسط التكرارات

المصدر :

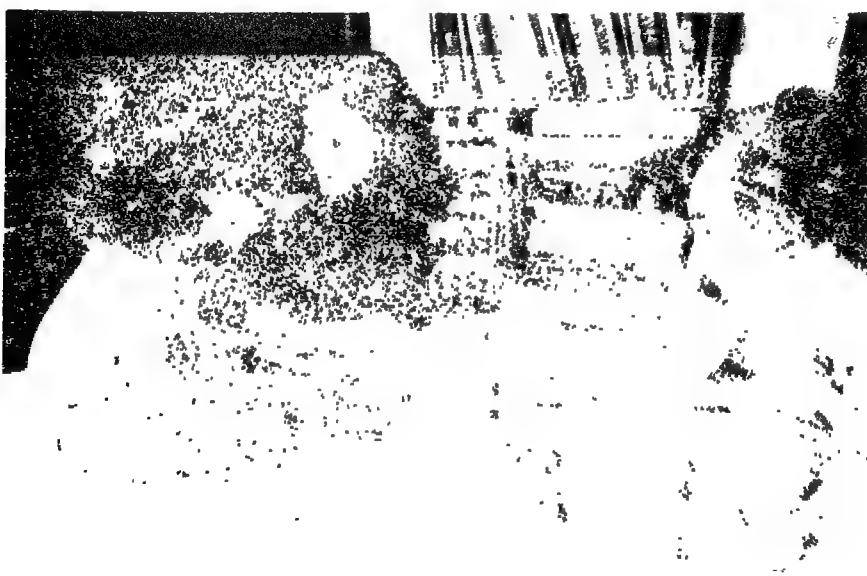
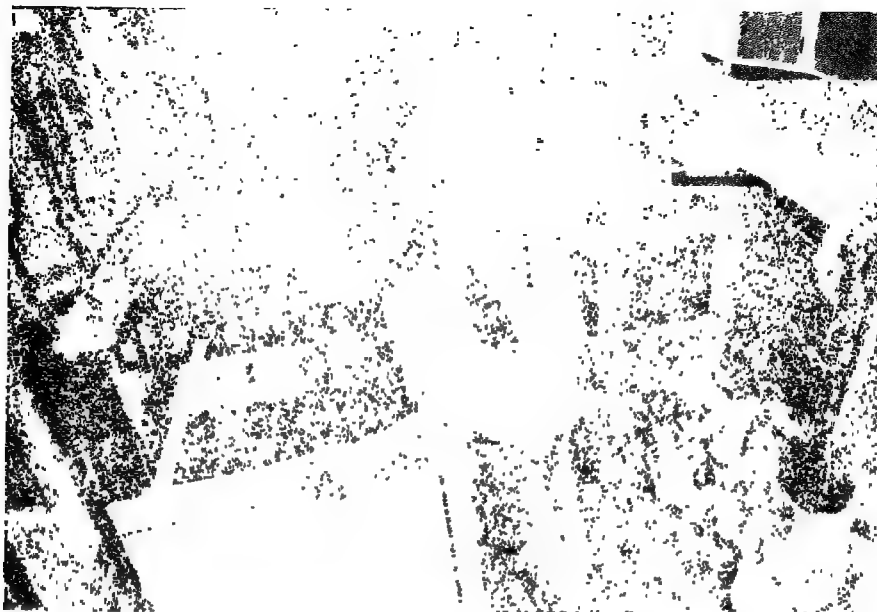
(Sternberg, S. H. & Serbin, L. A. Sex role stereotyping in children's television programs, Developmental psychology, 1974. 10, 710-715).

صيفة الأسرة

تخضع الأسرة في أمريكا إلى تغيرات سريعة كبيرة . واحد التغيرات الذي يبدو مستمراً هو أن الأسرة تصغر لأن الأبوين يقرران أن يكون لهما أطفال أقل . والتغير الآخر هو أن عدداً كبيراً من الأمهات يؤدين وظائف مأجورة بدوام كامل . وسوف نناقش آثار حجم العائلة على ذكاء الأطفال وتحصيلهم . وننظر في أثر الأمهات العاملات على ممارسات رعاية الطفل وتكيفه .

حجم الأسرة والذكاء والتحصيل :

تتناقص علامات الناشئة منذ منتصف الستينات في اختبار القابليات المدرسية (SAT) Scholastic Aptitude Test . وهذا الهبوط لا يمكن أن يعزى إلى واقع أن مجموعات مختلفة تأخذ الآن الاختبار (استخدمت إجراءات ضبط احصائي) ، ولا إلى صعوبة الاختبار



تبعاً (لـزاجونك Zajonc) تقدم الأسر الصغيرة في المتوسط
مستوى أعلى من الانارة الفكرية من الأسر الكبيرة •

(فالإختبار في الوقت الحاضر يحوي بنوداً أسهل أكثر من بنود أصعب) .
ويشير أحد التفسير الى كمية مدة مشاهدة تلفزيون الأطفال ، ويشير
تفسير آخر الى نوعية التعليم الابتدائي والثقوي الذي توفره المدارس .

ومع ذلك فقد قدم زاجونك Zajonc وماركوس Marcus (٨٥)
تفسيراً منافساً جديداً لهبوط علامات اختبار التحصيل المدرسي اطلقوا
عليه اسم النموذج الالتقائي (المجمع) . وهو نموذج اقترحه (زاجونك)
لتفسير العلاقة بين حجم الأسرة والمكافئ . ويتنبأ النموذج بوجه علم بأن
ذكاء الطفل يرتبط عكساً مع حجم أسرته أو أسرته . ويفترض هذا
النموذج ان كل عضو في الأسرة يسهم بشيء ما في البنية الفكرية للمنزل .
ويقدر ما يكون الأطفال الصغار أكثر في البيت تتدنى البيئة الفكرية .

ومن أجل هذه الأمثلة ، فقد اعتبرنا المستويات الفكرية المطلقة
للأبوين على أنها (٣٠) وحدة لكل أب وانها صفر للوليد بشكل اعتباطي .
وعلى ذلك فإن مستوى البيئة الفكرية عند ولادة الطفل الأول هي :
$$30 + 30 = 60$$

(ولنفرض ان الطفل الثاني قد ولد)
$$30 + 30 = 60$$

عندما بلغ المستوى الفكري للمولود الأول (٤) فإن المولود الثاني يدخل
بشية مستواها الفكري هو $30 + 30 + 4 = 64$ (لاحظ

انه ما دامت البيئة الفكرية هي متوسط المستويات المطلقة اجميع اعضاء
الأسرة فإن الفرد مشمول كجزء من بيئته الخاصة) 86, P. 227 .

ويقدم (زاجونك وماركوس) دليلاً كبيراً في دعم موقفهما بما في ذلك
دراسة شملت (٨٠٠ ر. . .) ثمانمائة ألف من الناشئة الذين طبق عليهم
اختبار الاستحقاق الوطني المؤهل للمنحة الدراسية (NIMSRT) . وتبعاً
للجدول رقم (١٣ / ٤) تدنت علامات تحصيل الطلاب طرداً مع ترتيب
ولادتهم . ويمكن ان يفسر الأداء الضعيف نسبياً للتوائم بالنموذج المجمع

ما دهم وجود طفلين صغيرين من نضج عقلي واحد يهبط بالبيئة الفكرية للأسرة الى حد أكبر مما يصح بالنسبة للأشقاء الذين تبلعت ولادتهم عدة سنوات . ويطل الباحثان واقع أن الاطفال الوحيدين يؤدون أداء أسوأ من المولود الأول من الاطفال عن طريق إبراز فقدان إرشاد القرين . فالواليد الأرائل يرشدون الاطفال الأصغر منهم سناً ويتعلمون انفسهم شيئاً عن هذا الطريق ، ولكن هذا السبيل غير مفتوح امام الاطفال الوحيدين .

ويمكن ان تكون العلامات الأدنى في اختبار التحصيل الدراسي نتيجة كثرة الولادات ، والأسر الأكبر بعد الحرب العالمية الثانية . والآن وقد اخذت تصغر هذه الأسرة ، فيمكن للمرء ان يتنبأ بان علامات اختبار التحصيل المدرسي سوف ترتفع مرة ثانية عندما يبلغ اطفال هذه الأسر عمر الجامعة .

الجدول رقم (٤/١٣)

متوسط علامات الاختبار الوطني المؤهل للمنحة الدراسية لعام ١٩٦٥ مرتبة حسب ترتيب الولادة وعدد الاطفال في الأسرة .

عدد الاطفال الأسرة	ترتيب الولادة				
	١	٢	٣	٤	٥
١	١٠٣٧٦				
٢	١٠٦٢١	١٠٤٤٤			
٣	١٠٦١٤	١٠٣٨٩	١٠٢٧١		
٤	١٠٥٥٩	١٠٣٠٥	١٠١٣٠	١٠٠١٨	
٥	١٠٤٣٩	١٠١٧١	٩٩٣٧	٩٧٦٩	٩٦٨٧

المصدر :

(Zajonc, R. B. Family configuration and Intelligence, Science 1976, 192, 227-236)

والتغير الهام الذي يؤثر في النموذج المجمع هو تباعد ولادة الاطفال ويتنبأ النموذج بأنه إذا تباعدت ولادة الاطفال بشكل واسع ، فسوف يكون المتوسط الفكري البيئي أعلى في البيت مما لو كان الاطفال متقاربين في العمر . الأسرة الكبيرة ذات التباعد الواسع في الولادات يمكن أن تزور أصغر طفل بيئة فكرية غنية جداً يؤدي إلى تحصيل دراسي أعلى .

ويقدم (زاجونك) (٨٦) معطيات تبين الاطفال الذين تباعدت ولاداتهم بشكل واسع يؤدون أداء مدرسياً أفضل .

وهذه النظرية مخادعة لأسباب عديدة . فهي تفترض على سبيل المثال أن الاطفال في البيوت ذات الأب الوحيد يمكن أن يعاقبوا فكرياً ، إن لم يعاقبوا انفعالياً . ويمكن أن تساعد في تفسير بعض الفروق بين حواصل الذكاء بين السود والبيض ، مادام السود ينزعون إلى أن يكونوا من عائلات أكبر والبعد بين ولاداتهم متقلب فيما بينهم . ومع ذلك ، ينبغي أن نتذكر أن النموذج المجمع هام ، إنه لا يفسر تفسيراً تلمأ الفروق الفردية في التحصيل الدراسي ، ولكن يضيف بعداً هاماً جداً إلى كثير من المتغيرات التي تسهم في الأداء الإنساني .

عمل الأم :

وفي منتصف السبعينات كان لستة ملايين طفل تحت السابعة من العمر أمهات عاملات بدوام كامل أو جزئي (في الولايات المتحدة الأمريكية) وفي مقالة التحصل الخامس ناقشنا بعض مسائل الرعاية النهارية التي تبرز بالنسبة لهؤلاء الاطفال . ولكن نستطيع المرء أن يسأل عن نوعية التوجيه الأبوي الذي يتلقاه هؤلاء الاطفال ، وعن آثار أخرى لعمل الأم .

وقد اتخذ البحث في عمل الأمهات عدة مقاربات (٨٨) . كانت إحداها دراسة أثر الدور النموذجي للأم العاملة على طفلها . فما دمننا قد أشرنا إلى أهمية النمذجة بالنسبة لهوية الدور الجنسي ، فهل يوجد

فرق في هذه الهوية بالنسبة للبنات اللواتي أمهاتهن عاملات بالمقارنة مع بنات لا تعمل أمهاتهن ؟ ويوحى الدليل بوجود فرق ؛ مثال ذلك ، فالبنات اللواتي تعمل أمهاتهن ينزعن إلى امتلاك مفاهيم تقليدية أقل عن الدور الجنسي عن أنفسهن والآخرات لتقويم الكفاءة الانثوية أعلى مما تفعل البنات اللواتي لا تعمل أمهاتهن (٨١ - ٩١) .

وقد أجري البحث على الحالة الانفعالية للنساء العاملات . وهذا المظهر هام بالنسبة لدورها كام . وقد وجد أن الأمهات اللواتي كن يعملن لتحقيق حاجاتهن الخاصة - أكثر من مجرد كسب النقود - لهن بنات ذوات تقدير ذاتي ، وموقف إيجابي أكثر إزاء آبائهن أكثر مما فعلت الأمهات اللواتي كن يعملن لأسباب مالية فقط ، أو الأمهات اللواتي لم يكن يعملن خارج المنزل (٩٢-٩٤) .

وسعت الدراسات الأخرى إلى تحديد كم من الضبط أو التوجيه تقدر الأمهات أن تمارسه على أولادهن ؟ وتتوقف الإجابة ، على ما يبدو ، على شروط حياة الأسرة أو سياقها . وإذا وجدت أسرة مستقرة ذات علاقات إيجابية بين الآباء ، فإن الأطفال يحصلون على ما يبدو ، على توجيه كاف . وإذا لم تكن الأسرة مستقرة فيمكن لعمل الأم أن يجعل وضعية الأسرة الصعبة أكثر سوءاً (٩٥-٩٦) .

إن دور السياق الاجتماعي كان ظاهراً في دراسة واحدة . فالأطفال الذين شاركوا في الدراسة كانوا في الصف الخامس في مدرسة ابتدائية ، كانوا ١٤٢ طفلاً منهم (١٠٨) أطفال لهم أمهات عاملات ، وقد وجد الباحثون ، عن طريق استخدام الاختبارات المختلفة ، وتقديرات المعلمين ، والسجلات الأخرى أن الأطفال الذين كانت أمهاتهم عاملات إما متساوين أو أفضل تكيفاً اجتماعياً من الأطفال الذين لهم أمهات لا يعملن . وفي هذه الحالة ، حيث أكثرية الأمهات في المجتمع يعملن خارج المنزل فإنها هي القاعدة أكثر من الاستثناء (كما كانت الحال مرة) في حياة الأطفال (٩٤) .

والخلاصة فإن آثار عمل الأم على الأطفال يختلف حسب الظروف .
وعلى المرء أن ينظر لماذا تعمل الأم ، وما موقف الأم إزاء نفسها وأسرتها ،
وفي استقرار الأسرة ، وفي القرينة الاجتماعية للأسرة . وما يمكن الانتهاء
إليه هو أن عمل الأم لا تلزم عنه ، وليست له أية آثار سلبية في إعادة
على الأطفال .

الفروق بين الزمر العرقية

هناك مجالان من الفروق بين الزمر العرقية اتجاهاً كبيراً في
الطفولة المتوسطة هما التحصيل الدراسي ، وتقدير الذات .

التحصيل الدراسي : بدأت زمرة اقلية في أمريكا تلقى الانتباه
أخيراً هي الهنود الحمر . وبالرغم من وجود فروق ذات دلالة بين الأقبيل
المختلفة ، فهناك أوجه تماثل أيضاً . فالهنود لهم أسر وثيقة الأواصر ،
وروابط أسرية ممتدة ، وإحساس مرن بالزمن ، ومنافسة قليلة جداً ،
وإحساس كريم بالضيافة يشمل كل الزوار . فالأطفال يتزعمون في
مستوطنة وبذلك ينشؤون اجتماعياً بشكل مغاير للأطفال الذين
يتزعمون في مجتمع أبيض انغلو أمريكي .

والدراسات على التحصيل الدراسي للأطفال الهنود تكشف عن
صورة تبعث على القنوط ففي منتصف السبعينات كان الهنود
الأمريكيون يصلون إلى نصف متوسط المستوى التعليمي للأمريكيين .
ومعدل تسرب الهنود ضعف معدل المجتمع بوجه عام . وأخيراً ، فإن
معدل الأمية بالنسبة للهنود ، بصرف النظر عن القبلية ، كانت أكبر من
أية زمرة اقلية أخرى في البلاد (١٧-١٨) . وحتى الأطفال الهنود الذين
ترعرعوا في أسر تبهتهم مع آباء بيض يفشلون ، على ما يبدو في المدرسة
بقدر أولئك الذين يعيشون مع آبائهم في المستوطنة (١٠٠) .

فيم يعلل هذا التحصيل الضعيف بين الهنود الأمريكيين ؟ من المؤكد أن العزلة والحرمان الاقتصادي ، والتحيز الذي يلاقيه الهنود في مجتمع البيض الأوسع هي عوامل هامة . ولكن الثقافة الهندية هي كذلك أيضاً . وقد زار أحد الباحثين مدرسة بعثة بشرية كاثوليكية في مستوطنة في (Pine Ridge) في داكوتا الجنوبية . وعندما جلس في درس القراءة في الصف السادس سال المعلم سؤالاً ، ولكن لم يرفع أي طفل أو طفلة يده . وعندما سال تلميذة معينة أجابت إجابة صحيحة . فما دامت منظومة قيم تعارض المنافسة فإن الأطفال يمتنعون عن المنافسة في الاختبارات أو محاولة الاجادة في المدرسة مادام هذا يعزلهم عن الزمرة . وبالنسبة لأسلوب الهنود في الحياة ، ليس التحصيل الدراسي مهماً حقاً . وليس من الواضح الآن ما يمكن أن يساعدهم الهنود على التمسك بقيمتهم الثقافية (التعاون) ، ومع ذلك فإنهم يتعلمون كيف يحافظون على بقائهم من الناحية الاقتصادية في أمريكا المعاصرة .

تقدير الذات : والعامل الهام في التحصيل المدرسي والعلاقات البينية الناجحة هو تقدير الذات الذي عرفناه في الفصل الثامن على أنه القيمة التي يضعها الناس لأنفسهم . وغالباً ما يقيس علماء النفس تقدير الذات بوساطة قائمة من الصفات ، أو العبارات بعضها إيجابي وبعضها سلبي (١٠١) . ويطلب من الطفل أن يشير إلى الصفات أو العبارات الصحيحة بالنسبة إليه والمطلوبة . ويحدد تقدير الذات بعدد من الصفات أو العبارات الايجابية التي يؤشر عليها الطفل . ويتضمن كثير من هذه السلالم عبارات (كاذبة) . فإذا أشر الطفل على هذه مثال ذلك (إني الأعظم ، لا أخطئ أبداً) فإنه يدل على الطفل إما أنه لم ينتبه أو أعطى انطبعاً مبالغاً عن نفسه .

واستخدمت مقاييس تقدير الذات بشكل مكثف مع الأطفال السود والبيض لتقدير مشاعرهم نحو أنفسهم . وقد وجد الباحثون الأولون في الثلاثينات (١٠٢) أن الأطفال السود يملكون نظرة متدنية عن أنفسهم . وفي

روضة مزدوجة العروق رفض الاطفال السود الدمى السوداء لصالح الدمى البيضاء ووجد في الخمسينيات ان الاطفال السود في روضة السود كان لديهم احساس اكثر قيمة عن انفسهم (١٠٣) . وهذه المكتشفات ، واخرى مثلها قد فسرت لتعني ان الاطفال السود في مواقف متكاملة لديهم تقدير ذاتي ادنى من الاطفال البيض (١٠٤-١٠٧) .

ولكن تغييرات عديدة حدثت في امريكا خلال العشرين سنة الماضية فحركة الحقوق المدنية ، واعداد كثير من الآراء النمطية المتجمدة عن السود من السينما ، والتلفزيون : وواقع ان السود قادرين على دخول كثير من المهن الحرة ، والوظائف ، وواقع ان برامج دراسات السود قد قدمت في جامعات متعددة وبعض المدارس الثانوية وغير ذلك . ولهذا ليس من المستغرب ان تظهر دراسات حديثة اكثر ان للاطفال السود تقدير ذاتي عالي يوازي أو أعلى من تقدير البيض (١٠٩-١١١) .

وفي إحدى الدراسات في اواخر الستينات وصف الاطفال انفسهم بان لهم شعبية لدى اقرانهم ، وانهم راضون عن نوع الشخص الذي يمثلونه ، وانهم يملكون حياة اسرية اسعد من الطفل المتوسط . وفي دراسة اخرى ، وجد الباحثون الذي اختبروا (١٩٠٠) طفل من الصف الثالث حتى الثاني عشر ان لدى الاطفال السود تقدير ذاتي اعلى مما لدى الاطفال البيض (١١٠) .

ويوجد في الدراسة الأخيرة أيضاً (وهذا ما تأكد من قبل باحثين آخرين) ان الاطفال في المدارس ذات الفصل العنصري يميلون الى ان يكون لديهم تقدير ذاتي اعلى من الاطفال المختلطة عرقياً . وقد اشار بعض علماء النفس الى ان اية زمرة تجد نفسها اقلية تعاني شيئاً من فقدان تقدير الذات سواء كانوا اطفالاً سوداً في مدرسة البيض ، او كاثوليك في مدرسة اغلبيتها من البروتستانتات او يهوداً في مدرسة اكثرية المسجلين فيها مسيحيون . ولأن الزمرة تشعر بانها اقلية ، فان هذه الواقعة بحد ذاتها تسبب ضياعاً لتقدير الذات .

ولكن في حين ان وجهة النظر هذه يمكن ان تفسر الفروق في المدارس ذات الفصل العنصري أو المختلطة ، فإنها لا تملل التغيير التاريخي لدى تقدير الاطفال السود للواتهم . وبالرغم من ان على امريكا ان تذهب شوطاً طويلاً لتحقيق المساواة العرقية الكاملة ، فقد حققنا بعض التقدم منذ الزمن الذي كان يميز فيه السود كعمال يدويين ومهرجين . ويبدو ان تغير صورة السود في امريكا ينعكس في واقع ان كثيراً من الاطفال السود لديهم اليوم تقديراً ذاتياً مماثلاً للأطفال البيض. ومن ناحية أخرى، فإن اعادة تفسير المعطيات السابقة عن تقدير الذات لدى السود تجادل بان المعطيات الباكورة كان قد اسيء تفسيرها ، ولم تبين مطلقاً ان للأطفال السود تقديراً للذات أدنى من تقدير البيض للواتهم (١٢) .

الفروق الثقافية

وجد اهتمام متجدد بالدراسات الثقافية المتصالبة (المقارنة) منذ الستينات وبخاصة لدى اطفال المدرسة الابتدائية . وهذا الاهتمام المتجدد يمكن رده جزئياً الى سهولة السفر جواً ، الذي جعل السفر حول العالم ممكناً بالنسبة للباحثين ، ويسر التعاون بين الباحثين . وحيث ان الناس في العالم اصبحو اكثر الفة احدهم مع الآخر من خلال التلفزيون والسفر ايضاً فان هناك اهتمام اكبر بالثقافات الاخرى وسوف نناقش بعض الدراسات الثقافية المتصالبة في سلوك الاحتفاظ (وهو مجال بحث بشكل استنفاذي اكثر) كالفروق الثقافية في عمق الادراك .

سلوك الاحتفاظ لادراكي :

كان بلوغ الاحتفاظ الادراكي - وهو فكرة ان كمية ما تبقى بذاتها كما هي بالرغم من التغير الحاصل في مظهرها - قد بحث اولاً من قبل (يياجيه) في سويسرا - ومنذ ذلك اراد الباحثون معرفة ما إذا كانت المعايير التي وجدت لدى الاطفال السويسريين تنطبق على الاطفال في

مكان آخر - والدراسات الثقافية المتصالبة يمكن أن تكون قادرة أيضا على اقتراح بعض العوامل المطلوبة لبلوغ الاحتفاظ الإدراكي . مثال ذلك الى أي حد يكون التعليم المدرسي والعيش في محيط حضري هلمأ بالنسبة للاحتفاظ الإدراكي ؟ ولهذه الاسباب أجري بحث ثقافي متصالب واسع في هذا المجال .

ان إحدى الصعوبات في اجراء الدراسات الثقافية المتصالبة هي ان الأطفال في أبة مهمة معطاة يمكن أن يعزى الى عوامل متنوعة لا علاقة لها كليا بالمهمة ولكنها تؤثر ، مع ذلك ، في أدائها ، وبينما كان أحد المؤلفين في مستوطنة Pine Ridge في داكوتا الجنوبية يطبق سلسلة من الاختبارات الإدراكية على أطفال السيوكس الهنود، لاحظ أنهم يؤدون أداء ضعيفا جدا . ونظرا لاهتمامه لانه كان يشعر بأنهم لا يبذلون كل جهدهم فقد قرر أن يتحدث مع كل طفل ليحلول معرفتهم معرفة أفضل . فكتشف أن الأطفال يشعرون بالارتباك حول أسمائهم « الجبل الأبيض » « السحاب الراكض » وغيرها . وهي تدعو الى الضحك غالبا بين البيض وكان الأطفال لا يودون الاجتهاد في الاختبارات أيضا لأن القيمة الثقافية لديهم هي في الا يكونوا مختلفين عن اترابهم ، أو أفضل منهم ، وبعد أن سمح لهم بالتحدث ، وعندما شعروا أخيرا أنهم مقبولون كأشخاص ، وإن أداءهم كان من أجل الفاحص فقط وليس للمنافسة طبقوا الاختبارات برغبتهم كليا ، وعملوا كأطفال الحضر من البيض. ويوجد في البحث الثقافي المتصالب دوماً خطر اختلاط السلوك الفردي مع سلوك الزمرة المعياري . وقد قدم (شارب Sharp) وجليك Gillick وغي Gay وكولي Cole (١١٢) مناقشة شيقة ومفصلة لمشكلات البحث الثقافي المتصالب تقوم على أساس خبرتهم الخاصة بالأطفال الأفريقيين .

ان كثيراً من البحث الثقافي المتصالب في الاحتفاظ الإدراكي قد اعتبرت العمر الذي يكتسب مختلف مفاهيم الاحتفاظ الإدراكي في المجتمعات المختلفة . وقد أفادت بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات

دلالة بين اطفال بلدان متقدمة تكنولوجيا وبلدان متخلفة تكنولوجيا في حين افادت دراسات اخرى وجود فروق بينهم وسوف نحاول ابصاح هذا التناقض .

وقد قام (پرايس وليامز Price Williams) (١١٤) باحدى الدراسات الباكورة التي نم تجد فروقا بين الاطفال الاوربيين واطفال العالم الثالث . فذهب الى افريقيا الغربية لدراسة اطفال الادغال الاميين الذين ينتمون الى قبيلة (تيف Tiv) . ولكي يتأكد من أن الاطفال قد فهموا مهمات الاحتفاظ استخدم (پرايس وليامز) مواد مثل التراب والجوز (مثال ذلك سؤال ما اذا كان صف من الجوز يبقى على حاله ام يتغير عدده عندما تتباعد حبات الجوز عن بعضها) وعندما كان تعرض المهمة على اطفال (التيف) بهذه الطريقة ، فانهم كانوا يبدون الاحتفاظ في نفس العمر كالاطفال الاوربيين (١١٥) .

وفي دراسة واسعة في الاحتفاظ الادراكي بين اطفال السوكس الهنود في (داكوتا الجنوبية) لم يجد باحثون آخرون فروقا في العمر بين اطفال السوكس والانفلوامريكيين في الوصول الى الاحتفاظ الادراكي (١١٦) ووجد كذلك ان الاطفال التايلانديين في مرحلة العمليات الاجرائية المشخصة يصلون الى الاحتفاظ الادراكي حوالي نفس العمر الذي يصل اليه الاطفال الاوربيون (١١٧) . واخيرا وجدت فروق قليلة في اداء الاحتفاظ الادراكي بين الاطفال الاوربيين وغير الاوربيين من مناطق ريفية . ولم يدخلوا المدرسة نسبيا . وصدق هذا بالنسبة للأطفال الجزائريين الذين لم يدخلوا المدرسة الذين اختبروا فوجئوا انهم يفهمون الاحتفاظ الادراكي للكمية متاخرين عن الاطفال الاوربيين . وفي الواقع يتوقع المرء بعض الفروق الثقافية المتصلبة في هذا المجال . ويجادل (بياجيه) (١١٢) بأن النمو المعرفي يتوقف على النمو العضوي والخبرة كليهما بحيث يختلف العمر الذي يفهم فيه الاطفال المفاهيم الخاصة الى حد ما حسب الخبرات الخاصة التي يتعرضون لها . ولا

يتوضح عامل الخبرة عن طريق الفروق في الاحتفاظ الادراكي بين الاطفال الذين يداومون على المدرسة وبين الذين لا يداومون عليها فقط بل عن طريق الفروق بين الاطفال من ثقافات تلح على بعض المهمات .

وكإيضاح لهذه النقطة الأخيرة استخدم (برايس ويليامز) وزملاؤه مع الاطفال المكسيكيين مهمة تعرض الاحتفاظ الادراكي بالسؤال التالي : « هل تحتوي كرة الطين الكمية ذاتها من الطين اذا اتخذت شكل القائق ؟ » فادى الاطفال الذين اتوا من مجتمع محلي يصنع الفخار أداء افضل بكثير من هذه المهمة من الاطفال الذي اتوا من مجتمع محلي لا يصنع الفخار . ومع ذلك لا يوجد فرق بين الزمر في مهمات احتفاظ ادراكي أخرى . ووجدت نتائج مماثلة مع اطفال المجموعة التي تصنع الفخار والتي لا تصنعه في غانا (١٢١) .

وموجز القول ، يتوقف أداء الاحتفاظ الادراكي على النمو العام للطفل ، وعلى الاشراف الثقافي العريض والاتجاهات ، وعلى الخبرات النوعية . وبالرغم من أن الاطفال في العالم اجمع يبالغون العمليات الاجرائية المشخصة ، فإن العمر الذي يجرونها فيه يتوقف على هذه العوامل الثقافية الخيرية وعلى النضج أيضاً .

إدراك العمق التصوري :

أوضحت البحوث في الستينات على الاطفال الافريقيين السود بأن هؤلاء الصغار كانوا عاجزين عن إدراك العمق التصوري (١٢٢-١٢٤) ، أي أنهم وجدوا صعوبة في استخدام تلميحات المنظور ليقولوا ما كان قريباً وما كان بعيداً في اللوحة . وقد عزيت هذه النتائج الى المحيط الطبيعي والاجتماعي للذين ترعرع فيهما هؤلاء الاطفال .

وندل البحوث اللاحقة في السبعينات على أن النتائج الباكورة كانت غير صحيحة فعندما استخدمت طرائق غير لفظية لقياس عمق الإدراك،

وعندما تزايد عدد التلميحات في الصورة ، كان الأطفال الأفريقيون الصفار السود قادرين على تمييزات العمق المناسبة (١٢٥-١٢٧) . وتبرز هذه النتائج صعوبات البحث الثقافي المتصالب وأهمية عدم الخطأ الاجتماعي أو سوء الفهم بالنسبة لضروب عدم الكفاية الإدراكية .

مقال :

منهاج الأطفال المعاقين

لقد سمعنا كثيراً في أيامنا هذه حول تعلم الأطفال المعاقين ، والمشكلات التي يعرضونها على المعلمين والآباء ، ومع ذلك ، فإننا نعتقد بأن عدداً كبيراً من هؤلاء الأطفال قد أخطئت تسميتهم ، وينبغي أن يدعوا ، في الواقع ، بالمعاقين من المنهاج . إذ يعاني مثل هؤلاء الأطفال من أنهم ادخلوا إلى المدرسة مبكراً جداً ، ومن أنهم قدموا إلى التعلم الصوري بصورة مبكرة جداً ، وإلى التعرض اليومي إلى مواد المنهاج المتناقضة والمبهمة ، والمضلة . إن ضروب فشل الطفل المعاق من المنهاج قد عزيت أولاً وقبل كل شيء إلى نظامنا التربوي ، وإلى قيمنا المجتمعية وليس إلى خطأ التوصيل في دماغ الطفل .

وغالباً ما يصعب ، عملياً التمييز بين الطفل المعاق من المنهاج والصغير الذي لديه عائق جسدي بما في ذلك إصابة الدماغ الصغرى التي تضعف التعلم . إن بعض الأطفال المعاقين من المنهاج ، مفرطو الفعالية وآخرون خجولون ، ومنسحبون ، في حين ما يزال آخرون يأتون كمتنمرين عدوانيين . والنماذج الأصلية الدفاعية التي يفترض أن يواجه بها الأطفال رضات الفشل المدرسي مستقلة نسبياً عن أسباب الفشل ولا تسهل قراءة مؤشرات التشخيص . إن امراض الفشل المدرسي مثل الحمى إنها تخبرك بأن شيئاً ما معتل ولكن ليس بالضرورة ما هو معتل . والسبيل الوحيد المؤكد لتمييز الطفل المعاق من المنهاج من الطفل المعاق جسدياً هو أن نضعهم في محيط لا ضغط فيه ،

ونعرضهم لواد المنهاج الذي يناسب مستوى نموهم المعرفي ، وخلقاً نسبياً من الغموض والتناقضات وضروب الإبهام . وفي مثل هذا المحيط ، يزدهر الأطفال المعاقون من المنهاج الى حد كبير أكثر من الأطفال المعاقين .

إن طريقة التشخيص السابقة ليس مجرد حدس من جانبنا . ففي السنوات الثلاث الماضية كان أحدنا مدير مدرسة لأطفال معاقين من المنهاج وهي مدرسة (Mt. Hope School) في روشستر في نيويورك . وكلفت المدرسة مرتبطة بجامعة روشستر ، ولكنها لم تكن مدرسة تجريبية بالمعنى التقليدي . كان الأطفال يأتون من ثلاث مدارس من داخل المدينة ويمادون الى أهليهم . وفي عمر يتراوح بين ٧ - ٩ سنوات . وقد انتقوا لأنهم يمتلكون عقلية متوسطة ويتخلفون سنة عن رفاقهم في الرياضيات أو القراءة . ويمضي معظم الأطفال سنة في المدرسة ثم يوزعون ثلثية في إحدى المدارس المجاورة .

ومن ناحية أخرى ، أظهر بعض الأطفال إعاقاتهم الجسدية . وفي حوالي منتصف البرنامج ، وما أن تحول الأطفال الى التعلم ، وعملوا بحماسة لانفسهم حتى بدأنا نرى إعاقاتهم في الثقافة البحتة . فشكى أحد الفتيان من أن الحروف تجري معاً على الصفحة . وأظهر الاختبار أنه كان لديه عجز إدراكي ، وربما كان مرتبطاً بخل أصغر للدماغ . وفي حين أن هذا العجز الإدراكي كان سهلاً تشخيصه بعد أن انتظم الطفل جيداً في البرنامج ، فقد كان من الصعب تشخيصه في البداية . في البداية كانت مشكلات الطفل مغطاة بالانفعال وإحساس الفشل والعجز بحيث كان أداؤه في بطارية اختبارات تشخيصية غير ثلثة جداً .

وليس هنا مجال لوصف البرنامج بالتفصيل ولكن قد يكون من المناسب قول شيء عن أنواع تدريبات المنهاج ومواده التي نعتقد أنها أكثر إحداثاً لضروب العجز من المنهاج . ولعل الممارسة الأكثر انتشاراً ، والأكثر استحقاقاً للوم هي الإدخال المبكر جداً للتعليم الشكلي في القراءة .

وبالرغم من أننا لم نتفق على هذا الأساس ، فقد اكتشفنا بعد واقعة أن معظم أطفالنا لهم تاريخ ميلاد هي تشرين الأول - تشرين الثاني ، أو كانون الأول ويميلون إلى أن يكونوا أصغر الأطفال في صفهم ونعتقد بأن أهمية النمو قد أهملت في صفوفنا لتعليم الأطفال مبكراً . وفي روسيا واسكندنافيا لا يبدأ التعليم الرسمي حتى يبلغ الأطفال سن السابعة . وعدد حالات الفشل في القراءة يمكن إهمالها . أما في فرنسا حيث يبدأ بتعليم القراءة في سن الخامسة فإن ٣٠٪ من الأطفال يعانون من الفشل المدرسي .

أضف إلى ذلك ، أن الإدخال المبكر جداً للمواد المدرسية ، وإن المواد ذاتها يمكن أن تسبب ضروب العجز من المنهاج ، والتعليم المطول والمرهق يمنع الأطفال من إظهار ما يعرفون ، والتدريبات التي تنفذها على درجة بالغة التعقيد تحدث الإحباط والغضب . والإيضاحات والنتصاميم لا ترتبط بالمهمة المطلوبة تفشيل حتى أكثر الأطفال عزماً ودافعية . وبعض الأطفال عندما يواجهون الحماقات المنتشرة في مواد المنهاج يعتقدون مع ذلك ، بأنهم هم البلقاء وليست المواد . وهذا ظلم فادح أن نسمي مثل هذا الطفل الذي يسقطه المنهاج بأنه عاجز عن التعلم .

وبالرغم من أن أخطاء المنهاج من الأنواع التي وصفت آنفاً يمكن أن توجد في جميع المستويات التربوية ، فإن آثارها الأكثر تخريباً موجودة في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية . ففي هذه المرحلة ينبغي تعلم المهارات الوسيطة المطلوبة قبل كل إنجاز مدرسي لاحق . والأطفال الذين يفشلون عن طريق المنهاج في الصفوف الأولى القليلة يمكن أن يعانون ضروب عجز طوال حياتهم . والطفل الذي يتخلف أكثر فأكثر بسبب العجز في المهارات الوسيطة كلقراءة أمر مأوف إلى حد لا يتطلب أي تعليق .

ولكن للفشل خلال سنوات المدرسة الاولى نتائج اخرى ايضا . إنها الفترة التي ينبغي خلالها تبعا (لاريك اريكسون) أن يكتسبوا الشعور بالاجتهاد ، والاحساس بالكفاءة ، وبأنهم قادرون على القيام بالعمل ، وعلى القيام به بشكل جيد . وخلال هذه الفترة يرسخون اتجاهات إزاء العمل طوال حياتهم . والأطفال الذين إحساسهم بالجد غير مدعوم بخبرتهم المدرسية لديهم إحساس متزايد بالنقص فيما يتصل بالكفاءة في العمل . ومن الواضح أن الأطفال الذين يفشلون بسبب المنهاج لا يعاقبون فيما يتعلق بالانجاز الدراسي فقط بل بأي نوع من العمل يسعون الى الاضطلاع به ايضا .

وعلى مدى العشرين سنة الماضية شهدنا مستحدثات كثيرة في التربية من المكان المفتوح ، الى التعليم بفريق ، الى الاساسيات ، كما شهدنا حركات إصلاح المنهاج التي اعطتنا مناهج جديدة في العلوم ، والرياضيات ، والفنون اللغوية ، والدراسات الاجتماعية ، ولعله قد حان الوقت لايقاف التجديد ، لفترة على الأقل . إن لدينا مناهج أكثر مما نعرف ماذا نعمل بها ، وبدائل أكثر مما نستطيع أن نستخدم . إن ما يلزمنا الآن هو تحسين ما نملك ، وتقوية مكاسبنا . فنلوجه الآن جهودنا نحو تعديل تدريبات المنهاج القائم ومواده ليتفق مع حاجات ، ومستويات نمو الأطفال الذين نعلمهم . ولنعمل من أجل مناهج لا تعوق الأطفال بل تمكنهم من تحقيق قدراتهم بكاملها .

الخلاصة

تظهر الفروق الفردية في التحصيل المدرسي لدى دخول الأطفال الى المدرسة . ولا تعود هذه الفروق الى ذكاء الطفل فقط بل الى دافعه للتحصيل ، ومستوى طموحه ، وخلفيته الاجتماعية الاقتصادية . والأطفال يختلفون في ابداعهم ، في قدرتهم على التفكير الجوال . وما دام الابداع غير فطري ، فيمكن مساعدة الأطفال على أن يكونوا أكثر ابداعا .

ويختلف الأطفال أيضاً في أساليبهم المعرفية - في الطرائق التي يميلون إلى رؤية العالم بها . بعض الأطفال اندفاعيون ، والآخرين تأمليون ، بعضهم مستقل المجال ، وآخرون تابعو المجال . بعضهم يرى أسباب الحوادث في حين يشعر آخرون أن لديهم قدر من التحكم بالحوادث في حياتهم . والأساليب المعرفية مثل الابداع يمكن تعليمها وتثاثر تائراً كبيراً بأسلوب رعاية الأطفال .

في المدرسة الابتدائية تكون الفروق الجنسية جلية في التحصيل ، وفي الأساليب المعرفية ولكنها ليست بارزة وثابتة كما سوف تكون في المدرسة الثانوية ، يتعلم الأطفال كيف يتصرفون كذكور أو إناث عن طريق ملاحظة آبائهم ومعلميهم ، والراشدين الآخرين في المجتمع ، والناس في السينما والتلفزيون .

ويمكن لصيغ الأسرة في الطفولة أن ترتبط بالتحصيل الدراسي ، والتكيف . وتفترض إحدى النظريات بأن الذكاء والتحصيل يتناسبان عكساً مع حجم الأسرة . وهذه النظرية تفسر الفروق في التحصيل بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي ، وترتيب الولادة . وعندما يعيش الأبوان كلاهما معاً ، وعمل الأم يمكن أن يكون لهذه العوامل آثار إيجابية أو سلبية على الطفل ، ويتوقف ذلك على موقف الأم ، واستقرار الأسرة والقرينة الاجتماعية للأسرة .

وتبدو الفروق بين الزمر العرقية بين أطفال سن المدرسة في قياسات القدرات العقلية ، وتقدير الذات . فمن ثلاثين أو أربعين سنة مضت وجد أن لدى الأطفال السود تقدير متدن للذات ، ولكن الحال قد تغيرت اليوم ، وينظر الباحث أن الأطفال السود يملكون نفس احترام الذات الذي يملكه الأطفال البيض . وأخيراً فإن الدراسات الثقافية المتصلة قد أظهرت أنه في حين توجد فروق بين الزمر المختلفة فإن التماثل في بلوغ سلوك الاحتفاظ الإدراكي والإدراك التصوري يمكن أن يكون أكبر من الفروق .

مراجع الفصل الثالث عشر:

References

1. Bloom, B. S. *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley, 1964.
2. Hamachek, E. E. *Behavior dynamics in teaching, learning and growth*. Boston: Allyn & Bacon, 1975.
3. McClelland, D. O., Atkinson, J. W., & Clark, R. A. *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953.
4. Wendt, H. W. Motivation, effort and performance. In D. C. McClelland (Ed.), *Studies in motivation*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1955.
5. Evans, E. D. The effects of achievement motivation and ability upon discovery, learning and accompanying incidental learning under two conditions of incentive-set. *Journal of Educational Research*, 1967, **160**, 195-200.
6. Heckhausen, H. *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academic Press, 1967.
7. Rosen, B. C. Family structure and achievement motivation. *American Sociological Review*, 1961, **26**, 574-585.
8. Winterbottom, M. R. The relation of need for achievement to learning experience in independence and mastery. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1958.
9. DeCharms, R. Motivation change in low income black children. Paper presented at the meetings of American Educational Research Association, Minneapolis, 1970.
10. Klein, R. D., & Schuler, C. F. Increasing academic performance through contingent use of self evaluation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 1974.
11. Sears, P. S. Levels of aspiration in academically successful and unsuccessful children. *Journal of Abnormal Psychology*, 1940, 458-538.
12. Grune, E. W. Level of aspiration in relation to personality factors of adolescents. *Child Development*, 1945, **16**, 181-188.
13. Atkinson, J. W. Motivational alternatives or risk taking behavior. *Psychological Review*, 1957, **64**, 359-372.
14. Moulton, R. W. Effects of success and failure on level of aspiration as related to achievement motives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 399-406.
15. Jencks, C., et al. *Inequality: A reassessment of family and schooling in America*. New York: Basic Books, 1972.

16. Coleman, J. S., *et al.* *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966. (Known as "The Coleman Report.")
17. Havighurst, R. J. Minority subcultures and the law of effect. *American Psychologist*, 1970, 25, 313-322.
18. Elkind, D. Teacher child contracts. *The School Review*, 1971, 79, 579-589.
19. Davis, A. Cultural factors in remediation. *Educational Horizons*, 1965, 43, 231-251.
20. Taboo, W. Academic ignorance and black intelligence. *Atlantic Monthly*, 1972.
21. Marwit, S. J., Marwit, K. L., & Boswell, J. J. Negro children's use of non-standard grammar. *Journal of Educational Psychology*, 1972, 63, 218-224.
22. Genshaft, J. L., & Hirst, M. Language differences between black children and white children. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 451-456.
23. Lambert, W. E. *Language, psychology and culture: Essays by Wallace E. Lambert* (A. S. Dil. Ed.) Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1972.
24. Cohen, A. The Culver City Spanish Immersion Program: The first two years. *Modern Language Journal*, 1974, 58, 95-103.
25. Mednick, S. The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 1962, 69, 220-232.
26. Wallach, M. A., & Kogan, N. *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, 1965.
27. Torrance, E. P. The Minnesota studies of creative behavior. National and international extensions. *Journal of Creative Behavior*, 1967, 1, 137-154.
28. Getzels, J. W., & Jackson, P. W. *Creativity and intelligence*. New York: Wiley, 1962.
29. Marx, M. (Ed.), & Tombaugh, T. *Motivation*. San Francisco: Chandler, 1967.
30. Olton, R. M., & Crutchfield, R. S. Developing the skills of productive thinking. In P. H. Mussen, J. Langer, & M. Covington (Eds.), *Trends and issues in developmental psychology*. New York: Holt, 1969.
31. Covington, M. V., & Crutchfield, R. S. Facilitation of creative problem solving. *Programmed instruction*, 1965, 4, 3-5.
32. Crutchfield, R. S. Creative thinking in children: Its teaching and testing. In H. Brim, R. S. Crutchfield, & W. Holtzman (Eds.), *Intelligence: Perspective 1965*. New York: Harcourt, 1966.
33. Olton, R. M., *et al.* The development of productive thinking skills in fifth grade children. Technical report, Research and Development Center for Cognitive Learning, Madison: University of Wisconsin, 1967.
34. Witkin, H. A. Individual differences in the perception of embedded figures. *Journal of Personality*, 1950, 19, 1-15.
35. Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenough, D. R., & Karp, S. A. *Psychological differentiation*. New York: Wiley, 1962.
36. Crandall, V. J., & Sinkeldam, C. Children's dependent and achievement behaviors in social situations and their perceptual field dependence. *Journal of Personality*, 1964, 32, 1-22.
37. Kagan, S. Field dependence and conformity of rural Mexican and urban Anglo-American children. *Child Development*, 1974, 45, 765-771.
38. Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J., & Phillips, W. Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs*, 1964, 78 (1 Whole No. 578).
39. Kagan, J. Impulsive and reflective children: Significance of conceptual tempo. In J. D. Krumboltz (Ed.), *Learning and the educational process*. Chicago: Rand McNally, 1965.
40. Denney, D. R. Reflection impulsivity as determinants of conceptual strategy. *Child Development*, 1973, 44, 657-660.
41. Eska, B., & Black, K. N. Conceptual tempo in young grade school children. *Child Development*, 1973, 44, 657-660.
42. Messer, S. The effect of anxiety over intellectual performance on reflectivity-impulsivity in children. *Child Development*, 1970, 41, 723-735.
43. Wagner, I., & Cimiote, E. Impulsive und reflective kinder pruefen hypothesen: Strategiem beim problemlösen aufgezeigt an blickervogungen. *Zeitschrift fuer entwicklungs psychologie und Paedagogische Psychologie*, 1975, 7, 1-15.
44. Kagan, J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 1966, 71, 17-24.

45. Massari, D. J., & Schack, M. Discrimination learning by reflective and impulsive children as a function of reinforcement schedule. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 183.
46. Kagan, J., Pearson, L., & Welch, L. Conceptual impulsivity and inductive reasoning. *Child Development*, 1966, 37, 583-594.
47. Brodzinsky, D. M. The role of conceptual tempo and stimulus characteristics in children's humor development. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 843-850.
48. McKinney, J. D. Problem solving strategies in reflective and impulsive children. *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 807-820.
49. Egeland, B. Training impulsive children in the use of more effective scanning techniques. *Child Development*, 1974, 45, 165-171.
50. Briggs, C., & Weinberg, R. Effects of reinforcement in training children's conceptual tempo. *Journal of Educational Psychology*, 1973, 65, 383-394.
51. Block, J., Block, J. H., & Harrington, D. M. Some misgivings about the Matching Familiar Figures test as a measure of reflection-impulsivity. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 611-632.
52. Bentler, P. M., & McClain, J. A multitrait-multimethod analysis of reflection-impulsivity. *Child Development*, 1976, 47, 218-226.
53. Ault, R. L., Mitchell, C., & Hartmann, D. P. Some methodological problems in reflection-impulsivity research. *Child Development*, 1976, 47, 227-231.
54. Rotter, J. B. *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1954.
55. Lefcourt, H. M. Recent developments in the study of locus of control. In *Recent progress in experimental personality research*. New York: Academic Press, 1972.
56. Nowicki, S. R., Jr., & Duke, M. P. A preschool and primary Internal External Control Scale. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 874-880.
57. Walls, R. T., & Smith, T. S. Development of preference for delayed reinforcement in disadvantaged children. *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, 118-123.
58. Crandall, V. C., Kalkovsky, W., & Preston, A. Motivational and ability determinants of young children's intellectual-academic achievement behaviors. *Child Development*, 1962, 36, 91-109.
59. McGhee, P. E., & Crandall, V. C. Beliefs in internal-external control of reinforcement and academic performance. *Child Development*, 1968, 39, 91-102.
60. Chance, J. E. Internal control of reinforcements and the school learning process. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, March 1965.
61. Gruen, G. E., Korte, J. R., & Baum, J. F. Group measure of locus of control. *Developmental Psychology*, 1974, 5, 683-686.
62. Loeb, R. C. Concomitants of boys' locus of control examined in parent-child interactions. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 353-358.
63. Tyler, L. E. *The psychology of human sex differences*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1965.
64. Maccoby, E. *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
65. Block, J. Review of Maccoby and Jacklin's "The psychology of sex differences." *Contemporary Psychology*, 1976, 21, 517.
66. Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. *The psychology of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1974.
67. Bandura, A., & Perloff, B. Relative efficacy of self monitored and externally imposed reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, 7, 111-116.
68. Masters, J. C., & Christy, M. C. Achievement standards for contingent and non-contingent self reinforcements: Effects of task length and task difficulty. Paper read at the biannual meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, 1973.
69. Grusec, J. E. Waiting for reward and punishments: Effects of reinforcement value in choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, 9, 85-89.
70. Ault, R. L., Crawford, D. E., & Jeffrey, W. E. Visual scanning strategies of reflective, impulsive fast-accurate and slow-accurate children on the Matching Familiar Figures test. *Child Development*, 1973, 43, 1412-1417.
71. Debus, R. L. Effects of brief observation of model behavior on conceptual tempo of impulsive children. *Developmental Psychology*, 1970, 2, 22-32.
72. Egeland, B., & Weinberg, R. A. The Matching Familiar Figures Test: A look at its

- psychometric credibility. *Child Development*, 1976, 47, 483-491.
73. Block, J. H. Conceptions of sex role: Some cross cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 1973, 28, No. 6, 512-526.
 74. Freud, S. *New introductory lectures in psycho-analysis*. New York: Norton, 1933.
 75. Mischel, W. A social learning view of sex differences in behavior. In E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
 76. Kohlberg, L. A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
 77. Fagot, B. I., & Patterson, G. R. An in vivo analysis of reinforcing contingencies for sex role behaviors in the preschool child. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 563-568.
 78. Levitin, T. E., & Chananie, J. D. Responses of female primary school teachers to sex typed behaviors in male and female children. *Child Development*, 1972, 43, 1309-1316.
 79. Etaugh, C., & Hughes, V. Teacher's evaluations of sex typed behaviors in children: The role of teacher, sex, and school setting. *Developmental Psychology*, 1975, 3, 394-395.
 80. Chesebro, J. W., & Hamsher, C. D. Communication, values and popular television series. *Journal of Popular Culture*, Winter 1975, 589-602.
 81. Clark, C. Race, identification, and television violence. In G. A. Comstock, E. A. Rubenstein, & J. P. Murray (Eds.), *Television and social behavior*. Vol. 5, *Television's effects: Further explorations*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972.
 82. DeFleur, M. Occupational roles as portrayed on television. *Public Opinion Quarterly*, 1964, 28, 57-74.
 83. Gerbner, G. Violence in television drama: Trends and symbolic functions. In G. A. Comstock & E. A. Rubenstein (Eds.), *Television and social behavior*. Vol. 1, *Media content and control*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972.
 84. Sternklang, S. H., & Serbin, L. A. Sex role stereotyping in children's television programs. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 710-715.
 85. Zajonc, R. B., & Markus, G. B. Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 1975, 82, 74-88.
 86. Zajonc, R. B. Family configuration and intelligence. *Science*, 1976, 192, 227-236.
 87. Breland, H. Birth order, family configuration, and verbal achievement. *Child Development*, 1974, 45, 1011-1119.
 88. Hoffman, L. W. Effects of maternal employment on the child: Review of Research. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 204-228.
 89. Baruck, G. K. Maternal influences upon college women's attitudes toward women and work. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 32-37.
 90. Meier, H. C. Mother-centeredness and college youths' attitudes towards social equality for women: Some empirical findings. *Journal of Marriage and the Family*, 1972, 34, 115-121.
 91. Koppel, B. E., & Labert, R. D. Self worth among children of working mothers. Unpublished manuscript. University of Waterloo, 1972.
 92. Birnbaum, J. A. Life patterns, personality style and self esteem in gifted, family oriented and career committed women. Unpublished doctoral dissertation. University of Michigan. 1971.
 93. Yarrow, M. R., Scott, P., deLeeuw, L., & Herning, C. Child rearing in families of working and non-working mothers. *Sociometry*, 1962, 25, 122-140.
 94. Woods, M. B. The unsupervised child of the working mother. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 14-25.
 95. Glueck, S., & Glueck, E. Working mothers and delinquency. *Mental Hygiene*, 1957, 41, 327-352.
 96. McCord, J., McCord, J., & Thurber, E. Effects of maternal employment on lower class boys. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, 177-182.
 97. Edington, E. D. Academic achievement. *Journal of American Indian Education*, 1969, 8, 10-15.
 98. Erickson, D. A. Failure in Navajo schooling. *Parents Magazine*, 1970, 45, 66-68.
 99. Tunley, R. The 50,000,000 acre ghetto. *Seventeen*, 1970, 28, 222-223.
 100. Cundick, B. P., & Gottfredson, D. Changes in scholastic achievement and intelligence of Indian children enrolled in a foster placement program. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 815-820.
 101. Coopersmith, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman, 1967.

102. Clark, K. B., & Clark, M. K. The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in Negro preschool children. *Journal of Social Psychology*, 1939, 10, 591-599.
103. Clark, K. B., & Clark, M. K. Racial identification and preference in Negro children. In E. Maccoby (Ed.), *Readings in social psychology*. New York: Holt, 1959.
104. Goodman, M. E. *Race awareness in young children*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1952.
105. Moreland, J. K. Racial recognition by nursery school children in Lynchburg, Virginia. *Social Forces*, 1958, 37, 132-137.
106. Moreland, J. K. A comparison of race awareness of Northern and Southern children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1966, 36, 22-31.
107. Dreger, R. M., & Miller, K. S. Comparative psychological studies of Negroes and whites in the United States, 1959-1965. *Psychological Bulletin* monograph supplement, Vol. 70, No. 3, Part 2, 1968.
108. Powell, G. J. Self concept in black and white children. In G. J. Powell (Ed.), *Racism and mental health*: Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973.
109. Baugham, E. E., & Dahlstrom, W. G. *Negro and white children: A psychological study in the rural South*. New York: Academic Press, 1968.
110. Rosenberg, M., & Simmons, R. G. Black and white self-esteem: The urban school child. Arnold and Caroline Rose Monograph Series, *American Sociological Association Monograph Series*, 1972.
111. Soares, A. T., & Soares, L. M. Self perceptions of culturally disadvantaged children. *American Educational Research Journal*, 1969, 6, 31-45.
112. Piaget, J. *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul, 1950.
113. Cole, M., Gay, J., Glick, J., & Sharp, D. *The cultural context of learning and thinking: An exploration in experimental anthropology*. London: Methuen, 1971.
114. Price-Williams, D. A study concerning concepts of conservation of quantity among primitive children. *Acta Psychologica*, 1961, 18, 297-305.
115. Price-Williams, D. Abstract and concrete modes of classification in a primitive society. *British Journal of Educational Psychology*, 1962, 32, 50-61.
116. Voyat, G., & Silk, S. Cross-cultural study of cognitive development on the Pine Ridge Indian Reservation. *Pine Ridge Reservation Bulletin*, January 1970, 11, 50-73.
117. Opper, S. A study of the intellectual development of Thai urban and rural children. Unpublished Ph.D. dissertation. Cornell University, 1971.
118. Heron, A., & Simonsson, M. Weight conservation in Zambian children. *International Journal of Psychology*, 1969, 4, 281-292.
119. Bovet, M. Cognitive processes among illiterate children and adults. In J. Berry and P. Dasen (Eds.), *Culture and cognition: Readings in cross cultural psychology*. London: Methuen, 1974.
120. Price-Williams, D., Gordon, W., & Ramirez, M. Skill and conservation. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 769.
121. Adjei, E. A cross cultural investigation of Piaget's organism-environment interaction hypothesis. In P. Dasen & G. Seagrin (Eds.), *Inventory of cross cultural Piagetian research*. London: Methuen, 1973.
122. Kagan, S. Field dependence and conformity of rural Mexican and urban Anglo-American children. *Child Development*, 1974, 45, 765-771.
123. Hudson, W. Pictorial depth perception in subcultural groups in Africa. *Journal of Social Psychology*, 1960, 52, 183-208.
124. Hudson, W. Pictorial depth perception and educational adaptation in Africa. *Psychologica Africana*, 1962, 9, 226-239.
125. Jahoda, G., & McGurk, H. Pictorial depth perception: A developmental study. *British Journal of Psychology*, 1974, 65, 141-149.
126. McGurk, H., & Jahoda, G. The development of pictorial depth perception: The role of figural elevation. *British Journal of Psychology*, 1974, 65, 367-376.
127. McGurk, H., & Jahoda, G. Pictorial depth perception by children in Scotland and Ghana. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1975, 6, 279-295.
128. Kolb, D. A. Achievement motivation training in underachieving high school boys. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 783-792, 301-304.
129. Waber, D. P. Sex differences in cognition: A function of maturation rate? *Science*, 1976, 192, 572-573.
130. Banks, W. C. White preference in blacks: A paradigm in search of a phenomenon. *Psychological Bulletin*, 1976, 83, 1179-1186.



الفصل الرابع عشر

النمو الشاذ في مرحلة الطفولة المتوسطة

- ضروب المعجز عن التعلم :
- آثار الخل الأصفر لوظائف الدماغ على التعلم المدرسي
- الأثر النفسي لضروب المعجز عن التعلم .
- المعالجة .
- الخوف المرضي من المدرسة :
- أصول الخوف المرضي من المدرسة .
- التعرف على خطورة الخوف المرضي من المدرسة .
- المعالجة .
- الفصوبات الأخرى :
- الاضطرابات التحويلية وتوهم المرض .
- الاكتئاب .
- اضطرابات العادة .
- اضطرابات السلوك .
- المعالجة .
- مقال : أولويات في خدمات الصحة النفسية للأطفال .
- الخلاصة :
- المراجع :

الفصل الرابع عشر

النمو الشاذ في مرحلة الطفولة المتوسطة

تصبح النماذج الأصلية للسلوك السوي متزايدة التعقيد والتنوع خلال سنوات المدرسة الابتدائية كما تدل الفصول الثلاثة السابقة كذلك تفعل ضروب النمو الشاذ . فالتخلف العقلي ، وفصام الطفولة يستمران إلى أن يصبحا أكثر شكلين للعجز النفسي ذوي دلالة ، وكلاهما يحتمل أن يصبحا ظاهرين أكثر . وكما أشرنا لتونا ، فإن كثيراً من الأطفال المتخلفين لا تتبين هويتهم حتى يدخلوا المدرسة ، ويبدأوا بالتأخر في دراساتهم . وكما هو الأمر في حالة فصام الطفولة ، فإن المعلمين والراشدين الآخرين يمكن أن يكونوا أول من يتعرف على الاضطراب النفسي حيث كان الآباء عاجزين أو لا يريدون رؤيته .

ويجلب الدخول إلى المدرسة أيضاً شكلين جديدين من الاضطراب النفسي :

أولاً : النماذج الأصلية للخلل الأصغر لوظائف الدماغ يمكن أن تقود إلى ضروب متنوعة من العجز عن التعلم تتدخل في التحصيل المدرسي .

ثانياً : يمكن أن يصاب الأطفال بالخوف المرضي من المدرسة ، وهو عجز نفسي من الدوام على المدرسة بسبب مخاوف ترتبط بالوجود هناك .

إن الخوف المرضي من المدرسة هو واحد من عدد من الاضطرابات المصاحبة التي يمكن أن تبرز خلال الطفولة المتوسطة . وخلافاً لمعظم

مشكلات السلوك في الطفولة الأولى ، وسنوات ما قبل المدرسة تتسبب الاضطرابات العصبية بشكل رئيس عن طريق خبرات الاطفال النفسية الاجتماعية ، وليس عن طريق ضروب العجز البيولوجي . وبالإضافة الى الخوف المرضي من المدرسة فسوف نناقش في هذا الفصل الاضطرابات النفسية الاجتماعية الرئيسة الأخرى وهي الاضطرابات التحولية ، ونوهم المرض ، والاكتئاب ، واضطرابات العادة ، واضطراب السلوك .

العجز عن التعلم :

بالرغم ان مشكلات التعلم في المدرسة يرجح ان تعزى الى المواهب العقلية المحدودة فإن عدداً لا بأس به من الاطفال يملكون ذكاءً متوسطاً او فوق المتوسط يفشلون في تحصيل درجات تتناسب مع مقدرتهم العقلية ، ويقدر ان نسبة تعادل ٢٥ ٪ من اطفال المدرسة متدني التحصيل بهذه الطريقة (١) واكثر من ذلك ، فإن بين الاطفال الذين يُروْن في العيادات الطبية النفسية يوجد بين لم الى لم هؤلاء موجودين فيها بسبب المشكلات المدرسية . ولدى كثير غيرهم امراض ثانوية لمثل هذه المشكلات (١ - ٢) .

وتتبع الأمراض الثانوية لصعوبة التعلم من المرض الجسدي الذي يستنفد طاقة الطفل او تمنعه من الدوام المنتظم على المدرسة ، كما يمكن ان تعزى أيضاً الى أي اضطراب نفسي اجتماعي فادح يضعف قدرة الطفل على التكيف مع المدرسة ، والبيت ، والأوساط الاجتماعية . وعندما يبرز تدني التحصيل الدراسي كمشكلة رئيسة بحق ، فإنه يمكن مع ذلك ، تتبعها عادة في واحد من اسباب ثلاثة هي : الخلل الأصغر لوظائف الدماغ ، والانقطاع الاجتماعي الثقافي بين المدرسة والبيت او الحي ، اما الصراعات العصبية النوعية حول التعلم المدرسي فتعزى عادة الى النماذج الأصلية غير التكيفية للتفاعل الاسري .

وكل من هذه العوامل يمكن أن يكون تبعاً لصعوبة دراسية من الصف الأول وحتى الجامعة . وما دامت المحددات الاجتماعية الثقافية والعصبية لتدني التحصيل تصبح أكثر ظهوراً خلال المراهقة فإن هذه المحددات سوف تناقش لدى دراسة المراهقة : هنا سوف نركز على مشكلات التعلم التي تبدو مرتبطة بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ ما دامت هذه يثلب أن تظهر باكراً في حياة الطفل المدرسية .

ومن المهم أن نلاحظ ، وقبل الدخول الى هذا البحث أن مصطلح **العجز عن التعلم** لا يشير الى نموذج أصلي وحيد للنمو الشاذ . ففي المدرسة ذات الصفوف الخاصة للأطفال المعجزين عن التعلم ، وأحياناً عندما يلفت انتباه الجمهور الى حاجات هؤلاء الأطفال فإن اسم « عاجز عن التعلم » إنما يستخدم كما لو كانت المجموعة متجانسة . في الواقع إن هذه التسمية تنطبق على أطفال ذوي ضروب متنوعة من تدني التحصيل الدراسي ، وما دام هؤلاء الأطفال يشكلون جماعة غير متجانسة فإن برامج التربية والعلاج الخاصة بهم تتطلب تمييزاً يكافئ مصدر صعوباتهم (٤ - ١) .

ويجب أن نتخذ رعاية خاصة لا لتعادل العجز عن التعلم فقط في حالة الخلل الأصغر لوظائف الدماغ . فالعجز عن التعلم يمكن أن يعود إلى العاهات الانفعالية ، أو الاجتماعية الثقافية بدون أي خلل أصغر لوظائف الدماغ ، وبعض المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ لا تكون لديهم أية صعوبات تعلم (٧) . ومن ناحية أخرى ، فإن نصف أو ثلثي المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ يصابون بشكل ما من العجز عن التعلم ، ويكون الخلل الأصغر لوظائف الدماغ السبب الأكثر شيوعاً لمشكلات التعلم المدرسي لدى أطفال ذوي ذكاء مناسب (٨ - ١١) .

آثار الخلل الأصغر لوظائف الدماغ على التعلم المدرسي : وكما ناقشنا في الفصل الثاني عشر فإن ضروب العجز الإدراكي - المعرفي

المربط بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ تتدخل في التعلم المدرسي بطريقتين :

١ - نظراً لأن الأطفال المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ لا يهدأون ، وهم مشتتوا الانتباه ف لديهم صعوبة في الانتباه إلى معلمهم ، وإلى تعييناتهم . فيستوعبون أقل من الأطفال الآخرين من المناقشات الجماعية ، ويكتسبون أقل من الدراسة الفردية . فهم بطيئون في إنجاز وظائفهم وأوراق اختباراتهم ، ويفشلون غالباً في تذكر التوجيهات وتابعها (١٢ - ١٦) .

٢ - إن الخلل الأصفر لوظائف الدماغ يضعف عادة وظيفة أو أكثر من الوظائف الذهنية اللازمة لاتقان بعض المهارات الأساسية والمواد الدراسية . وتشمل هذه القدرة على التنسيق بين الوظائف الإدراكية والحركية (وهذا مطلوب على سبيل المثال في جميع ألعاب المتابعة والقيام برسم الأشكال الهندسية) ، والاحساس بالعلاقات المكانية اللازم للتمييز بين اليسار واليمين والشمال والجنوب ، ودمج المعطيات الحسية اللازم للتمكن من التعرف على أن كلمة مقالة تعادل الكلمة المكتوبة ذاتها) ، والقدرة على فهم المقالة بأنها الكلمة والكلام بوضوح ، والقدرة على التذكر المكاني (١٧-٢٦) . ولأن الأطفال المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ ضعفاء في هذه الوظائف ، فهم غالباً ما يتخلفون عن رفاق صفهم في المهارات اللغوية الأساسية كالقراءة والكتابة . والأطفال المصابون بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ يعانون عادة فيما بعد في المدرسة الابتدائية وما بعدها من صعوبة في مادة أو أكثر من مجال معرفي معين .

مشكلات القراءة والكتابة : ربما كانت مشكلات اقراءة (كضعف القدرة على القراءة حسب مستوى القدرة العقلية للفرد) أقسى أنواع المعجز من التعلم الأكثر شيوعاً .

الجدول رقم ١/١٤

أخطاء القراءة الشائعة لدى الأطفال المصابين بهمبل الأصفر
لوظائف الدماغ ولديهم الضعف في القراءة Dyslexia .

الخطأ	الكلمة المطبوعة	ماذا يقرأ الطفل
قلب الكلمة	Saw	was
نقل حروف ضمن الكلمة	its	sit
خلط الحروف القابلة للعكس	big	dig
خلط الحروف المتشابهة	how	now
خلط الحروف ذات الصوت المشابه	Down	town

فلا يفشل جميع الأطفال المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ في القراءة حسب مقدرتهم . إن القراءة الضعيفة يمكن أن تنجم عن ضعف تعليم القراءة في المدرسة ، ويمكن أن تعكس تباطؤاً مؤقتاً في نضج الطفل المعرفي . ومع ذلك ، فإن مدة الانتباه المحدودة لكثير من الأطفال المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ تجعلهم معرضين كثيراً لضعف القدرة على القراءة ، ما دامت القدرة على الانتباه إلى الصفحة المطبوعة هي إحدى المهارات الأساسية في القراءة (٢٠ - ٢٢) . أضف إلى ذلك ، فإن ضروب الضعف الإدراكي المعرفي في الخلل الأصفر لوظائف الدماغ يمكن أن تعيق الأطفال عن النظر في المادة المكتوبة مع حركات العين الدقيقة من اليسار إلى اليمين في النظر إلى الحروف بشكل صحيح ، وفي تشكيل الحروف في تأليف الكلمات . ونتيجة لذلك يقع الأطفال المصابون بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ في أنواع من أخطاء القراءة المعروضة في الجدول رقم ١/١٤ (٢٣ - ٢٤) .

للعجز عن القراءة أثر تراكمي سلبي على كل التعلم المدرسي تقريباً .
إن معظم المواد الدراسية تتطلب القراءة ، وبعضها يقيس التحصيل بشكل
كلي عن طريق مدى قدرة الطالب على القراءة جيداً كميات كبيرة من المادة
المكتوبة . ولهذا فإن الضعاف في القراءة يتعثرون في جميع دروسهم ،
ودون مساعدة علاجية خاصة فمن الأرجح أن يسقطوا أكثر ويتخلفوا بعيداً
عن زملائهم في الصف كل سنة .

وكثير من أنواع خلط الحروف وعكسها وتبديلها التي تعيق الأطفال
المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ في القراءة تؤثر في كتابتهم (المعجز
عن الكتابة) Dysgraphia . وإذا كان لدى هؤلاء الأطفال مشكلات في
التوافق الحركي كذلك (كما يفعل كثير من الأطفال المصابين بالخلل الأصفر
وظائف الدماغ) ، فانشأؤهم وعملهم الكتابي الآخر (مسائل الرياضيات ،
رسم الخرائط ، اختبارات التهجئة) يمكن أن تكون مشوشة غير مقبولة
أو مفهومة حتى عندما ينجح الأطفال في إكمالها .

مشكلات في مجال المواد الدراسية : يجد الأطفال المصابون بالخلل
الأصفر لوظائف الدماغ أنهم معاقون في مجال مادة أو أكثر في السنوات
اللاحقة من المدرسة الابتدائية والثانوية . فاولئك الذين لديهم مشكلات
خطيرة وقراءة مستمرة يرجح أن يحصلوا على درجات متدنية في الانكليزية
والدراسات الاجتماعية . ومن ناحية أخرى ، فإن الأطفال المصابين بالخلل
الأصفر لوظائف الدماغ الذين تعلموا القراءة والكتابة بشكل مقبول يمكن
أن يحصلوا حتى مستوى الجامعة أو بعدها في هذه المواد في حين يحصلون
تحصيلاً ضعيفاً في مواد أخرى . مثال ذلك ، يمكن أن تمنعهم القدرة
الضعيفة للتفكير المفهومي من التحصيل الجيد في العلوم والرياضيات كما
يحصلون في الدراسات الاجتماعية ، حيث يرتبط محتوى المادة ارتباطاً
وثيقاً بالخبرة اليومية المشخصة . في الواقع إن العلوم والرياضيات بعد
القراءة هما المجالان الأكثر شيوعاً اللذان يحصل فيهما الأطفال المصابون
بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ على أدنى الدرجات .

الآثر النفسي للعجز عن التعلم :

كل عجز عن التعلم يحمل الأطفال وآباءهم جهداً سيكولوجياً . فمعد دخولهم المدرسة يكون الأطفال المصابون بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ معاقين في جهودهم لتحصيل المهارات وللإحساس بالاتقان اللذين يرقبان بالمبادرة والثقة بالنفس خلال الطقولة المتوسطة . وفي بعض الحالات يمكن أن يكون لدى هؤلاء الأطفال مشكلات انفعالية إذا استجاب آباؤهم سلبياً إلى نموهم الحركي البطيء وضبطهم الذاتي المحدود . أما الأطفال المصابون بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ الآخرون الذين ينعمون بفهم آباءهم ، ودعمهم فانهم ينجحون في سنوات ما قبل المدرسة ولكنهم يواجهون مصاعب بعد ذلك في المدرسة الابتدائية ، عندما يجدون أنفسهم عاجزين عن المنافسة مع زملاء صفهم ويدركون قدرتهم الخاصة .

وهذا الضرب من الوعي الذاتي غالباً ما يؤدي بالأطفال العاجزين عن التعلم إلى انماء رأي متدن عن أنفسهم ، ويصبحون مشبطين العزم بسهولة والاسلوب الليلي يعاملهم به الأطفال الآخرون يمكن أن يجعل الأمور أكثر سوءاً . فغالباً ما يكون الأطفال المصابون بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ هدفاً للنكات والمزاح بسبب الأخطاء التي يرتكبونها . مثال ذلك ، الضياع على طريق المدرسة (بسبب ضعف إحساسهم بالاتجاه) . ويظهر البحث من قبل (برايان Bryan) وآخرون أن الأطفال العاجزين عن التعلم لا شعبية لهم بين زملاء صفهم وغالباً ما يترقّضون (بضم الياء) وفتح الفاء) (٢٧،٢٥،٢٣) . ولهذه الأسباب غالباً ما يصبح الأطفال العاجزون عن التعلم قلقين أو مكتئبين بالنسبة للمدرسة ، وقد يلجأون إلى ضروب من السلوك العدواني ، أو التهريجي ، والعبودي أو المتدفع الذي وصفناه في الفصل الثاني عشر كجهود لتكرار ضعفهم الشخصي أو تعويضه .

إن القشل أو الأداء الضعيف في المدرسة هو صعوبة بالنسبة لمعظم الآباء عليهم تقبلها ، وبخاصة إذا لم يكونوا واثقين لعاقة طفلهم . وقد يستجيب الآباء للمشكلة بأساليب تجعلها أكثر سوءاً أيضاً . فبعض

الآباء يغفلون غاضبين أو راقضين ، كما لو كان اللوم يقع على الطفل لعاقة تعلمه ، وبعضهم يصبح مفرطاً في التسامح والحماية كما لو كانوا قانعين بأن طفلهم لن يتمكن من العناية بنفسه أبداً ، وآخرون ينكرون الاعاقة ويتهمون الطفل بالكسل أو عدم المحاولة الجادة ، أو يتهمون المدرسة بالتحمل على ولدهم أو لا تقوم بالتعليم بشكل صحيح .

ويمكن أن نعزو جزئياً رد فعل الآباء السلبي على الطفل العاجز عن التعلم إلى ما سماه (مكارتي وماكارتي McCarthy & McCarthy « بطعم العسل » (٢٨) . أن الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ والعاجزين عن التعلم خلافاً للأطفال المتخلفين عقلياً أو المضطربين اضطراباً انفعالياً شديداً ، غالباً ما يبدو ذكاء سوياً بشكل جوهري ، وكثيراً من القدرات العادية (طعم العسل) الذي يجعل من الصعب على الآباء فهم أو قبول تدنيهم عن المتوسط في مجالات . وبسبب أنهم قد يتوقعون من طفلهم أكثر مما هو ممكن في الواقع غالباً ما يكون هؤلاء الآباء أكثر خيبة ، وإحباطاً عن آباء الأطفال ذوي عاهات أفدح تهديماً والذين يتوقع منهم الأقل .

وتؤكد دراسات الأطفال العاجزين عن التعلم أو لديهم منخاً أقل ملائمة من الناحية الانفعالية في البيت من الأطفال الأسوياء أو حتى من أشقائهم الأسوياء (٢٢) . أن اتجاهات الآباء السلبية تجعل الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ يشعرون بأنهم أقل كفاية وجدارة مما يودون . ويشبطهم أكثر عن القيام بجهود بناءة للتغلب عن عاهتهم . وكما يمكن توقعه اذن فإن الدرجة التي يمكن لهؤلاء الأطفال أن يستفيدوا من أي برنامج علاج تتوقف جزئياً على مدى دعم أسرهم ، وتدل نتائج البحث على أنه بقدر ما يتقبل الآباء ، ويقدر ما يندمجون في برنامج العلاج تكون النتائج أفضل (٢٦ - ٤١) .

المعالجة :

كان يعتقد قبل الستينات على نطاق واسع ان صعوبات التعلم لدى الاطفال الاصحاء جسمياً والاسوياء ذكائياً يعود الى عوائق انفعالية(٤٢) . وكان يعتبر علماء التحليل النفسي هذه العوائق ناجمة عن بعض المظاهر العدوانية او الجنسية في عملية التعلم . مثال ذلك الحصول على معلومات كأنظر في صفحة من كتاب - يمكن ان تفسر كمواجهة فعالة للمحيط وكتعبير عن حب الاستطلاع كليهما معا . ويمكن ان تنمو مشكلات التعلم اذا جعل هذا النوع من الفعالية الاطفال بانهم اكثر عدوانية او ان فضولهم ينطوي على فضول جنسي محرم في البيت . مثال ذلك، طرح كثير من الاسئلة - المحرجة او رؤية اشياء لا يفترض لهم ان يروها(٤٣-٤٨) .

وعندما تفسر مشكلات التعلم على العموم في حدود مثل هذه القرضيات فان الموصى به عادة هو ان يتلقى الطفل العاجز عن التعلم علاجاً نفسياً مكثفاً . ومع ذلك ، ففي الستينات ، فان بعض المنشورات العلمية الهامة(٤٩-٥١) ، وجهود رابطة الاطفال المصابين بضروب العجز عن التعلم قد بدات بتوعية المتخصصين بالطفل وعامة الناس بأن الخلل الاصغر لوظائف الدماغ غالباً ما يسبب صعوبة التعلم . ونسلم الآن ، بوجه عام ، بأن العلاج النفسي لا يمكن الاعتماد عليه حصراً في معالجة الاطفال العاجزين عن التعلم . ما دامت الاخيلة الجنسية والعدوانية نادراً ما تكون السبب الوحيد لتدني تحصيلهم الدراسي(٥٢-٥٣) .

والبحث في صعوبات التعلم للأطفال المصابين بالخلل الاصغر لوظائف الدماغ قد استشارت عدداً من المقاربات العلاجية الجديدة . وكما اشرنا في الفصل العاشر يتطلب هؤلاء الاطفال عادة برنامجاً متعدد الواجهه الذي يمزج العلاج النفسي ، واستشارة الابوين ، والدواة ، والتخطيط التربوي . وما دامت الواجهه الثلاثة الاولى قد نوقشت في الفصل السابق فسوف نلتفت الان الى التخطيط التربوي .

ويعتقد بعض المربين المتخصصين في التربية الخاصة أن السبب الرئيس للصعوبة لدى الأطفال المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ في المدرسة هو بسبب اعاقتهم الإدراكية الحركية . وتبعاً لذلك يبرز هؤلاء المربون التدريب في المهارات البصرية والحركية . وبدلاً من الوجود في الصف النظامي يتلقى الأطفال هذا التدريب في أماكن خاصة تشبه غرفة الألعاب وقد رسمت الأعداد ، والحروف ، والأشكال الهندسية على الأرضية والجدران ، وبدلاً من المقاعد والكراسي توجد سلك سير وقطع من التجهيزات يعطي الأطفال تدريبات على السير والتوازن لتحسين توافقيهم الحركي ، ويتابعون تصاميم تحسين تنظيمهم البصري وينتقلون بشكل إيقامي إلى الموسيقى لتساعدهم على دمج أفضل الخبرات الحسية (٥٢) .

ويعتقد مربون متخصصون في التربية الخاصة آخرون أن اللغة هي العائق الأساسي للطفل المصاب بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ في التعلم . والصفوف التي تعكس هذه الفلسفة تستخدم مواد تشجع على الكلام ، والاستماع ، والقراءة وبخاصة الكتب والتسجيلات (٥٤ - ٥٥) والمدافعون عن هذه المقاربة يعتقدون أن المهارات اللغوية المحسنة تفيد في خفض أو إزالة صعوبات تعلم الطفل مثل أولئك الذين يجيدون التدريب الإدراكي الحركي ، يعتقدون أن التحسن في هذه المهارات سوف يكون كافياً لعكس تخطف الطفل المصاب بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ في الصف .

وبالرغم من الوقت أو المال اللذين أنفقاً على تنمية هذه المقاربات في البحث ، يبدو أن المهارة الخاصة ليست مجدية بوجه خاص . ففي المقام الأول يبدو أن التدريب المباشر على مهارة خاصة يعطي نتائج أفضل . فقد وجد مثلاً أن الأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة لا يستطيعون النظر بسرعة من اليسار إلى اليمين . فهم لا يستطيعون أكثر من تعليم القراءة العادي من تدريبات مختصرة لتحسين حركات عيونهم (٥٦، ٥٧، ٥٨) .

وفي المقام الثاني : يمكن للأطفال المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ أن يكونوا عاجزين عن التعلم بالنسبة لأي سبب من عدد من الأسباب يمكن أن يكون بعضهم معاقاً بصرياً ، وآخرون معاقون لغوياً ، وآخرون مفرطو نشاط دون إعاقات بصرية أو لغوية . ومن الواضح أن طريقة العلاج المصممة لتصحيح إعاقة خاصة لا يكون الطفل مصاباً بها لا تفيده، وبدلاً من ذلك ينبغي انتقاء طريقة العلاج لمواجهة حاجات خاصة لطفل واحد (٥٨ - ٥٩) .

وفي المقام الثالث : وبسبب أن ضروب المعجز عن التعلم تراكمية فقد يكون التدريب على مهارة خاصة دون فائدة تذكر أو متاخراً جداً ليفعل شيئاً . إن المتخلفين في القراءة الذين تأخروا في مجالات مواد عديدة يحتاجون إلى مساعدة اللحاق برفاقهم ، ولو تحسنت قراءتهم . أضف إلى ذلك ، فإن المهارات التي تحسنت لا تغير بالضرورة اتجاهات الطفل العاجز عن التعلم السلبية الذاتية النموذجية والتشبيط إزاء المدرسة ، وما لم يولّ انتباه إلى جميع مظاهر التكيف المدرسي للطفل - دراسياً وانفعالياً - فمن غير المرجح أن يتغلب على عجزه عن التعلم .

ومن أجل هذه الأسباب فإن الميل الشائع في العمل مع الأطفال هو إزاء ما يسمى بالمقاربة النفسية التربوية . وهذه المقاربة تبذل بتقويم تشخيصي لسبب وجود صعوبات تعلم ، وما هو الأفضل الذي يفيد حاجاتهم . وبالتالي فإن مواجهة هذه الحاجات بالنسبة لتدريب المهارة، والإشراف على بعض مجالات المواد الدراسية ، وبرامج تحسين عادات الدراسة أو الضبط الذاتي ، وجهود زيادة التقدير الذاتي ، وأي شيء آخر يواجه من قبل المشاورين النفسانيين ، أو المتخصصين الذين يعملون مع معلم صف نظامي وينفقون وقتاً مع الأطفال ، ولكنهم لا ينقلونهم كلياً من صفهم النظامي . وهذه المقاربة تستخدم كل المعرفة المتوافرة بما يساعد الأطفال الأفراد دون فرض أية فلسفة خاصة للمعالجة عليهم (٦٠ - ٦٢) .

والمقاربة النفسية التربوية تستخدم طرائق معالجة معرفية وسلوكية أيضاً . وتركز المناهج المعرفية على الأطفال العاجزين عن التعلم بعض طرائق التفكير ، أو الحديث مع انفسهم حول المهمات الدراسية التي تساعد على الحفاظ على انتباههم . واحد مثل هذه التقنيات التي طورها (دوجلاس) تشجع الأطفال المفرط النشاط على استخدام أوامر لفظية موجهة ذاتياً (« قف » ، « أنظر » ، « استمع ») ليساعدوا انفسهم على العمل بشكل مقصود في مهمات وبذلك يتجنبون اخطاء التسرع (١٣) . ويستفيد الأطفال أيضاً من إعطائهم استراتيجيات أخرى يستطيعون تكرارها لانفسهم . مثال ذلك (إعمل على مسألة واحدة في كل مرة) ، أو يعرض عليهم أفلاماً عن أطفال آخرين يعملون في مهمات بأسلوب تأملي بعناية (١٤ - ١٨) .

وتقدم المناهج السلوكية ضروباً مختلفة من المكافآت للأطفال العاجزين عن التعلم لتشجيعهم على الانتباه وتثبيط الفاعليات الملهية في الصف . وقد وجد أن طرائق بسيطة من مثل اعطاء الأطفال قطعة سكر على أدائهم الجيد لمهمة ما طريقة مؤثرة بقوة في الوضعيات التجريبية لجعلهم يؤدون أداء أفضل (١٩) . وقد جرب (أوليري O'Leary) وزملاؤه برنامجاً لإدارة صف كامل استخدمت فيها مبادئ التعزيز لمساعدة الأطفال العاجزين عن التعلم . وفي إحدى دراساتهم كافأت معلمة الصف الثاني تلامذتها بنجوم في فترة بعد الظهر على سلوكهم اللائم (كما هو معروف بوضوح) ثم أعطت قطعة حلوى في نهاية كل اسبوع الى الطفل الذي حصل على معظم النجوم .

وكان هناك تناقص ملحوظ في السلوك المعرقل لدى سبعة أطفال كانوا يعتبرون مصابين بفرط النشاط ، خلال الفترة التي كانت تقدم فيها المكافأة بالنجوم والحلوى . ومع ذلك ، فإن هؤلاء الأطفال قد تحسن سلوكهم خلال فترات بعد الظهر فقط (عندما كان برنامج المكافأة قائماً) واستمروا في أن يكونوا مشيري فوضى في فترات الصباح . وعلى ذلك يبدو أن مثل هذه البرامج للإدارة أن تدمج كمظهر نظامي مستمر

الصف ، ولا يمكن أن نتوقع من تطبيق محدود أن يحدث نتائج علمية
أولاً دائمة (٧٠ - ٧٢) .

الخوف المرضي من المدرسة :

الخوف المرضي من المدرسة هو تمنع أو رفض للذهاب الى المدرسة
بسبب قلق حاد يعاني منه في الوضع المدرسي . والاطفال المصابون
بالخوف المرضي من المدرسة يعبرون بشكل نمطي عن هذا التمنع على
شكل شكاوى جسدية تقنع أبويهم ببقائهم في البيت ، وبخاصة الصداع،
والآلام الحشوية ، والتهاب الحنجرة . وبالرغم من أن مثل
هذه الشكاوى مصنعة فإن الاطفال يعانون عادة من كرب جسدي
حقيقي بما في ذلك الألم ، والإسهال ، والاقياء وحتى الحمى . وفي بعض
الاحيان ، يقدم الاطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة عدداً من
الانتقادات الى المدرسة كسبب لعدم رغبتهم في الدوام إما بالإضافة الى
ضروب الاعتلال الجسدي أو بدلاً منه : كقولهم المعلم بخيل أو غير
عادل ؛ العمل ممل أو صعب جداً ، الرحلة في (الباص) الحافلة طويلة
جداً ، الاطفال الآخرون غير ودودين وغير ذلك .

وسواء تم التعبير بالشكاوى الجسدية أو بانتقاد المدرسة فإنه
لا يمكن تجاهل جزع هؤلاء الاطفال أو كبته . إن توقع الذهاب الى
المدرسة يملؤهم بالهلع بحيث إذا اجبروا على الذهاب رغم شكواهم
فإنهم غالباً ما يغدون مرضى أو جزعين في الصف - كالاقياء ، والبكاء ،
والرجاء بالأذن لهم ويجب أن يرسلوا الى البيت .

ومع ذلك فإن ملاحظات الاطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة
يجعل من الواضح انه لا الانزعاج الجسدي ولا الشكاوى الأخرى يمكن
أن تؤخذ على ظاهرها . إذ تبدو الاعراض الجسدية عادة في الصباح
عندما يستيقظون . وتختفي في لحظات بعد اتخاذ قرار بعدم وجوب

دوامهم على المدرسة في ذلك اليوم . وإذا اقترح ذهابهم الى المدرسة بعد الظهر عادت الاعراض ثانية بسرعة . وإذا سمح لهم بالبقاء في البيت ليوم واحد ، فإن الاعراض تعود في صباح اليوم التالي . وإذا قرر الابوان عندئذ نسيان المدرسة لما تبقى من الاسبوع . فإن طفلهم يظل في صحة ومعنويات جيدة (وبخاصة إذا وجدت مناشط يستمتع بها في نهاية الاسبوع) حتى يوم الاثنين التالي حيث تعود الالام والشكاوى بقوتها الكاملة .

أما بالنسبة لانتقادات الاطفال للمدرسة فهي تتحول بشكل ثابت الى تبريرات اكثر من اسباب حقيقية لعدم الرغبة في الذهاب . ومحاولة معالجة هذه الشكاوى ، بتغيير معلمهم ، وفي وضعهم في صف ادنى أو اخذهم الى المدرسة بسيارة الاسرة ، أو حتى إرسالهم الى مدرسة أخرى لا تجلب معها الا نتائج مؤقتة . فالاطفال يكونون في البداية سعداء ، وراضين ، ويقاربون وضعية المدرسة الجديدة بحماسة ولكن بعد بضعة أيام أو اسابيع ، يعودون الى البيت ثانية مرضى جسدياً ، أو يشكون من الوضعية الجديدة ، ويرفضون العودة ، ولهذا فإن الاصل الحقيقي للخوف المرضي من المدرسة لا يكمن في أية شكوى يعرب عنها بل في ضروب قلق مكتوم أو لا شعوري لدى هؤلاء الاطفال حول الدوام على المدرسة (٧٣ - ٧٧) .

ومن المهم قبل تفصيل ضروب القلق هذه أن نميز الخوف المرضي من المدرسة من المخاوف الحقيقية من المدرسة ومن الكسل . إن طفلاً هتدّد بالضرب من قبل تلميذ متمرد في المدرسة ، أو من يواجه امتحاناً يتوقع أن يخفق فيه يمكن أن يكون خائفاً من الذهاب الى المدرسة . وإذا عرف أن التلميذ المتمرد قد طرد من المدرسة ، أو أن الامتحان قد انقضى فإنه سرعان ما يفقد خوفه . ومن ناحية أخرى ، فإن القلق الرهابي يعود الى هوم مبالغ بها تذهب الى ما وراء ما هو ظاهر مباشرة ، ونادراً ما يمكن إزالتها عن طريق اجراء تغييرات سطحية في البيئة .

الكسل يستلزم قراراً شعورياً بالتهرب من المدرسة من أجل شيء آخر أكثر متعة . وبعض الأساليب الأخرى التي يختلف بها الأطفال الكسالى عن الأطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة مدرجة في الجدول رقم (٢ / ١٤) (٧٨ - ٨٠) .

الجدول رقم (٢ / ١٤) : الفروق بين الأطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة وبين الأطفال الكسالى .

الأطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة	الأطفال الكسالى
١ - يحب المدرسة .	١ - لا يحب المدرسة .
٢ - يقوم بعمل متوسط أو فوق المتوسط في المدرسة .	٢ - عملهم ضعيف في المدرسة .
٣ - يهتمون بالتخلف في دراستهم .	٣ - لا يهتمون بدراساتهم .
٤ - يعبرون عن حرص لأن يكونوا قادرين على العودة الى المدرسة .	٤ - يعبرون عن رغبة في عدم الدوام على المدرسة .
٥ - يملكون موافقة آبائهم على وجودهم خارج المدرسة .	٥ - يكونون خارج المدرسة دون موافقة آبائهم .
٦ - يقضون وقتهم خارج المدرسة في البيت .	٦ - يقضون وقتهم خارج المدرسة بعيداً عن البيت .

اصول الخوف المرضي من المدرسة :

يمكن ان يظهر الخوف المرضي من المدرسة في اي وقت خلال سنوات المدرسة . وتختلف ضروب القلق النوعية التي تحدثه مع العمر . فبين

الأطفال الذين يظهرون نزعات للخوف المرضي من المدرسة في السنوات الأولى من المدرسة هناك من ينبع قلقهم عادة من ضروب قلق من الانفصال عن الأم . وبعد ذلك ، وبخاصة في المدرسة الإعدادية والثانوية يغلب أن ينبجم الخوف المرضي من المدرسة عن خبرات غير سارة عانى منها أطفالهم في المدرسة .

الانفصال عن الأم :

الأطفال الصغار الذين يتفرون من الذهاب الى المدرسة هم عادة أطفال يبالغ في حمايتهم من قبل أمهاتهم . وغالباً لم يعانون من الانفصال التدريجي عن أمهاتهم عن طريق الدوام على الروضة . وأبائهم يمكن أن يكونوا يمانعون في تركهم مع المربية . وغالباً ما تنجح هؤلاء الأمهات في تلبية حاجات أطفالهن ورغباتهم ، وبخاصة وسوستهن بأمراض أطفالهن الجسدية ، ويملن الى الشعور بالوحدة والفراغ عندما لا يكون أطفالهن في البيت يتطلبون الانتباه .

وهذا النمط من الأمومة خلال السنوات الأولى تمهد السبيل للأطفال الى إعاقه ذهابهم الى المدرسة ، والى قبول شكواهم القوري كسبب كاف لبقاء في البيت والعناية بهم (٨١ - ٨٥) . وكما نوهنا في الفصل الثاني عثر يمكن لبعض الأمهات حتى أن يشجعن مباشرة على عدم الدوام عن طريق إيجاد أسباب لإبقاء طفلهن في البيت : كالطقس السيء ، وسعال الطفل الخفيف ، وحاجة الطفل للراحة قبل رحلة الأسرة . وغير ذلك .

وبالرغم من أن مزيجاً من أم مفرطة في الحماية ، وطفل مبالغ في التبعية لا يؤدي حتماً الى الخوف المرضي من المدرسة ، فإنه يخلق الاستعداد لدى الطفل لأن يرفض الذهاب الى المدرسة استجابة لوضعيات الشدة النفسية المرتبطة بالانفصال . وغالباً ما يقلق الأطفال

المفرطون في تبعيتهم بأن شيئاً سيئاً يمكن أن يحدث لأبويهم عندما لا يكونون في البيت . فإذا أصبح أحد الأبوين مريضاً أو وقع له حادث إذا شب حريق أو حدثت سرقة في البيت حينما كانوا في المدرسة ،



القلق الشديد من الذهاب الى المدرسة (الخوف المرضي من المدرسة)
يعاني منه احيانا اطفال في الصفوف الباكرا افراط في حمايتهم من قبل
امهاتهم ولا يستطيعون تحمل انفصالهم عنهن .

فيمكن ان يصبحوا قلقين اشد القلق من ترك امهم للدوام على المدرسة .
وينتقل قلقهم من مصدره الحقيقي (ترك المنزل) الى ما كان شيئاً
حيادياً سابقاً (الا وهو المدرسة) .

الخبرات غير السارة في المدرسة :

الخوف المرضي من المدرسة لدى الاطفال الاكبر ينزع الى ان يتولد
عن خبرات مدرسية غير سارة تفقد الصغار المفرطين في تبعيتهم الى ان
يفضلوا البقاء آمنين في البيت (٨٦ - ٩٠) . والطبيعة الفعلية لهذه الخبرات
نادراً ما تكون ظاهرة في الاسباب التي يقدمها الطفل لعدم الرغبة في
الذهاب الى المدرسة ، مثال ذلك ، قد تكون شيئاً من المهانة او الاحراج
الذي كان شديد الألم بالنسبة لطفل ان يتحدث عنه او يفكر فيه .
فاصبي العاجز رياضياً الذين اهيئ في درس الرياضة يمكن ان يصاب
بالصداع ، او نوبات الغثيان التي تظهر بشكل ذي دلالة في الايام التي
يكون فيها درس رياضة . وبالمثل فإن بنتاً مبكرة النضج الجسدي
عمرها (١٠ أو ١١) سنة التي اخرجت فيما يتصل بنمو ثديها قد
لا تكون قادرة على التسامح بان ينظر اليها من قبل رفاقها في الصف
ولهذا قد تصطنع عدة اسباب لماذا يجب عليها ان تبقى في البيت .

دور الأب :

وسواء كان الخوف المرضي من المدرسة يعود الى قلق الانفصال
او الى الخبرات غير السارة في المدرسة ، فإن الآباء كالامهات يقومون
بدور فيها . وفي بعض الحالات ، فإن الأب نسخة طبق الاصل عن الام .
فهو يغالي في حماية الاطفال ايضاً . ويقتنع بسهولة بتركهم للبقاء في
البيت بعيداً عن المدرسة . وفي حالات أخرى ، ينأى بنفسه عن الأسرة
ويكون مستغرقاً في مناشطة الخاصة فلا يلقي بالا لما يجري في البيت .
وهذا الابتعاد يشجع امّاً مغالية في الحماية ، وطفلاً مفرطاً في التبعية
الى الاقتراب اكثر من بعضهما ، وحتى يمكن ان يصبح بقاء الطفل في
البيت سراً مكتوماً عن الأب .

الاعتراف بخطورة الخوف المرضي من المدرسة :

بالرغم من الصفات المميزة للنماذج الاصلية لعرض تشكيل التفاعلات الاسرية التي تسود في الخوف المرضي من المدرسة . فهذا الاضطراب غالباً ما يسري غير معترف بوجوده . إن الألم الجسدي الحقيقي لهؤلاء الاطفال وشكاواهم المعقولة في ظاهرها حول المدرسة يخفي قلقهم المرضي حول الذهاب الى المدرسة . وبالرغم من ان حدوث الخوف المرضي من المدرسة لهذا السبب غير واضح فإنه يقدر ان (٥١ ٪) من اطفال المدرسة وحتى ٨ ٪ من هؤلاء يرسلون للمعالجة (في الولايات المتحدة (٨٧) . وقد وجد انه ، في حين أن معظم مشكلات التعلم والسلوك في الطفولة المتوسطة تحدث في الاغلب بين الصبيان اكثر من البنات ، فإن الخوف المرضي من المدرسة تحدث بالتساوي لدى الصبيان والبنات مع تفوق خفيف بين البنات (٩٢،٩١،٩٠) .

لماذا يتساوى البنات او يتفوقن على الصبيان في حدوث الخوف المرضي من المدرسة ، وهن على العموم اقل عرضة للمشكلات النفسية الاخرى ؟ يمكن ان يكون ذلك بسبب ان البنات ربما كن يملكن اكثر من الصبيان نوعاً من العلاقة المبالغة في الحماية والمفرطة في التبعية بين الطفل والام يسهم في سلوك الخوف المرضي من المدرسة . ومع ذلك فإن الأمر يتطلب بحثاً اكثر حتى نتمكن من توكيد هذه الفرضية او غيرها حول الفروق الجنسية في التعرض للمرض النفسي .

وحتى عندما يكون الخوف المرضي من المدرسة معترفاً به ومحدد الهوية بشكل مناسب ، فإن خطورته الممكنة غالباً ما يغفل عنها . ففي اشكالها المعتدلة يمكن ان تحدث انزعاجاً خفيفاً كالم المعدة مثلاً يأتي ويذهب بسرعة كما في ايام دروس الرياضة المحددة في البرنامج الاسبوعي ، وما ان يصبح نموذجاً أصلياً للغياب عن المدرسة واسخاً حتى يميل الى التكرار بتواتر متزايد مع ذلك ، وفترات اطول فاطول .

أضف الى ذلك ، ما ان يبدأ الآباء بقبول الاعتلال الجسدي الخفيف كسبب كاف لبقاء الاطفال في البيت حتى يصبح من الصعب عليهم جداً قلب موقفهم ، وبقدر ما ترتفع المعايير التي يضعونها لدرجة مرض الطفل التي يجب ان توجد حتى يتغيب عن المدرسة تزداد شدة الاعراض التي يحتمل ان يصاب بها الطفل .

ولهذا السبب يميز معظم العياديين بين (النمط الحاد I) وبين النمط المزمن II من الخوف من المدرسة (٩٤،٩٣،٩٠) . فالخوف المرضي الحاد يحدث عادة لدى الطفل الصغير الذي لم يبد من قبل أية مشكلات سلوكية ، ولا يعرقل نموه الاجتماعي خارج المدرسة . وينزع الاطفال المصابون بالخوف المرضي الحاد من المدرسة الى ان يكونوا سعداء مجدين طالما يسمح لهم بالبقاء في البيت . ويستمررون بالاستمتاع بالصدقات ومناشط زمرة الأتراب ، وقد يقومون بدراساتهم إذا كان معلومهم راغبين بإرسال واجباتهم الى البيت .

ويحدث الخوف المرضي من المدرسة لدى الاطفال الكبار ذوي تاريخ من المشكلات السلوكية (بما في ذلك الخوف المرضي الحاد من المدرسة) ويكون البقاء خارج المدرسة بالنسبة لهم إحدى صعوبات التكيف المتعددة . والمصابون بالخوف المرضي من المدرسة ينزعون إلى الانسحاب من الفعاليات الفكرية والاجتماعية بوجه عام ، إنهم يتسكعون حول البيت دون انجاز أي شيء (خلافاً لأولئك المصابين بالخوف المرضي الحاد من المدرسة الذين يمكن ان يدرسوا بجد ويتابعوا هوايات) ، وهم يقطعون صلتهم عادة بأصدقائهم . وقد سمي (كوليدج Coolidge) وزملاؤه بجدارة الخوف المرضي الحاد من المدرسة « أزمة عصابية » ، وعلى الخوف المرضي المزمن (طريقة في الحياة) (٩٥) .

وليس من الصعب ان نرى كيف ان الخوف المرضي من المدرسة المتكرر والمتطول يمكن ان يعرقل النمو السوي الشخصية . فالاطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة المحميون في البيت يتخلفون وراء

ترباهم في تعلم الاعتماد على الذات فعزلهم عن التفاعل اليومي مع رفاق صفهم يحرمهم من فرص تحسين المهارات الاجتماعية ، وتنمية حس الانتماء ، ولغيابهم عن المدرسة فإنهم يتخلفون في نهاية الامر في دراستهم ويعانون من الفشل الدراسي الذي يخفض من تقديرهم لذاتهم .

ولهذا فإن الخوف المرضي من المدرسة المستمر الذي يمر دون التعرف عليه او دون معالجة له نتائج مؤسفة . إنها في الواقع اكثر تنبؤا بالمشكلات النفسية في سن الرشد من الاضطرابات العصبية بحتمل أن يكون لديهم مشكلات نفسية أكثر من الراشدين ، ولكن أكثرهم لا يكون لديهم مشكلات (٩٦ - ١٠١) . والخوف المرضي الزمن من المدرسة ، من ناحية أخرى ، غالبا ما يؤدي إلى تكيف ضعيف في جميع المواقف المتعلقة بالعمل التي تتطلب قدرا من الاستقلال والاعتماد على النفس (١٠٢).

المعالجة : ونظرا للنتائج البعيدة المدى للتغيب الطويل عن المدرسة ، تهدف المعالجة عادة إلى إعادة هؤلاء الاطفال إلى إعادة هؤلاء الاطفال الى المدرسة بأسرع ما يمكن (١٠٣) . ومع ذلك ، يختلف العياديون النفسيون فيما يعنونه بكلمة (اسرع) . يوصي بعضهم بأن يخضع الاطفال للعلاج النفسي لمساعدتهم في كشف قلقهم من وجودهم في المدرسة وحله قبل محاولة العودة . وفي هذه المقاربة ، تعتبر العودة إلى المدرسة خلال فترة تتراوح بين ٦ - ١٢ شهرا من بداية المعالجة نتيجة ناجحة (٧٧، ٨٩، ١٠٤) . ومع ذلك ، يعتقد عياديون آخرون بقوة ان ابقاء الطفل خارج المدرسة من اجل المعالجة النفسية يعزز اعراض التغيب ويؤخر الشفاء فقط . ومن وجهة النظر هذه يتطلب الخوف المرضي من المدرسة مقاربة «الازمة» او « الاسعاف الاولى » التي يعاد فيها ترسيخ حد أدنى من الدوام على الاقل كأولوية أولى للعلاج ، ويأتي العمل على فهم قلق الانفصال او القلق المرتبط بالمدرسة بعد ذلك (٧٥-١٠٥، ١٠٦) .

وأكثر الأمور أهمية في تخطيط المعالجة هو انتقاء المقاربة التي تلبي أفضل تلبية حاجات الفرد الطفل . وإذا أصبح الخوف المرضي من المدرسة مزماً أي « طريقة حياة » فإن معالجة نفسية ربما وجب أن تسبق العودة إلى المدرسة . وإلا فإن العودة الإجبارية إلى المدرسة ربما سببت للطفل أن يصبح أكثر انزعاجاً في المدرسة من قبل ، ويكون عمله الدراسي ضعيفاً . ومن ناحية أخرى ، إذا كان الخوف المرضي من المدرسة حاداً ، فيمكن أن يستفيد الأطفال من المحاولات القوية لإعادتهم إلى المدرسة قبل أن يصبحوا وقد اعتادوا كثيراً على البقاء في البيت (٧٥ - ١٠٧ - ١٠٩) .

إن مساعدة الأطفال المصابين بالخوف المرضي الحاد من المدرسة بالبقاء في المدرسة والسيطرة على قلقهم غالباً ما تترفق براعة المعالج النفسي . وقد تحققت النتائج الجيدة بطرائق سلوكية مبتكرة كالتمرينات التدريجية النوعية لمساعدة الأطفال على الشعور بقلق أقل في الصف ، وإعادة إدخال الأطفال إلى المدرسة تدريجياً كدوامهم ساعة واحدة في اليوم في البداية، ثم نصف يوم، ثم يوم كامل، والطلب إلى أمهات الأطفال الذهاب إلى المدرسة معهم ، وربما حتى الجلوس معهم مدة في صفوفهم، ثم تركهم تدريجياً عندما يبدأ الأطفال يشعرون بالراحة أكثر ، وتعليم الآباء تجنب أنواع سلوك الحماية الزائدة التي تشجع على التغييب عن المدرسة (١١٠ - ١١٢) .

أن برامج المعالجة التي تمتزج بين مساعدة الأطفال على فهم لماذا هم قلقون من المدرسة مع إبقائهم في الصف إنما هي برامج ناجحة جداً فمثل هذه البرامج يمكن أن تساعد أكثر من ٧٠٪ من الأطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة على العودة إلى المدرسة بشكل مريح في أي مكان خلال مدة تتراوح بين بضعة أيام إلى بضعة أشهر . ومع ذلك ، وبالحفاظ على الفروق بين الخوف المرضي الحاد وبين المزمّن من المدرسة فإن لدى الأطفال الصغار أمل أفضل بالتحسن من الأطفال الكبار بوجه

عام . إن ٩٠٪ من الأطفال في سن العاشرة أو أصغر قد شفوا من الخوف المرضي من المدرسة بالدراسات للعلاج المتنوعة ، في حين أن معدل أولئك الذين كانوا في سن الحادية عشرة أو أكبر من ذلك لم تتجاوز نسبتهم ٥٠٪ (١١٥،١١٢،٩٤،٩٣) .

العصبات الأخرى :

إن تشكل العصبات عملية معقدة تتطلب مستوى أعلى من تنظيم الشخصية وتميزها أكثر من معظم ما يحققه أطفال ما قبل المدرسة . ولهذا لا يبدأ الأطفال بعرض اضطرابات متنوعة من الاضطرابات العصبية الخفية حتى سنوات المدرسة الابتدائية . ويتضمن ظهور رد الفعل العصبي تسلسل الخطوتين التاليتين : الأولى : يوجد صراع نفسي داخلي أو هم يسبب قلقاً حاداً لا يحتمل . والثانية توجد جهود لمواجهة القلق الذي تخفضه أو تمويهه ، ولكنها تحدث نموذجاً أصلياً لسلوك سيء التكيف خلال العملية (١١٨-١١٦-٩١) .

إن مقدمة تشكل المرض العصبي تبدو أحياناً في سلوك أطفال ما قبل المدرسة الذين هم متوترون توتراً غير عادي أو قلقون . والدلائل الرئيسة للتوتر النفسي لدى الأطفال الصغار يشمل النزق ، والبكاء المتواصل ، ورفض الطعام أو عدم القدرة على الاحتفاظ بالطعام ، وصعوبة النوم ، والكوابيس المتواترة ، وأنواع من المخاوف المرضية المؤقتة ، والأفعال الطقوسية التي وصفناها في الفصل العاشر (١١٩) . إن أطفال ما قبل المدرسة الذين لديهم مثل هذه الأعراض يتخوفون على سلامتهم الجسدية ، وعلى ما إذا كانت حاجاتهم الأساسية سوف تلبى ومع ذلك ، فإن قدراتهم المعرفية لم تنم بعد نمواً كافياً حتى يعانون أنماطاً من الصراع الداخلي الذي يولد رد فعل عصبي حقيقي .

والمثال الأوضح لردود الفعل العصبية الحقيقية التي تبدأ بالظهور خلال الطقولة المتوسطة هو النموذج الأصلي للخوف المرضي من المدرسة

الذي درسناه توا . وفي الخوف المرضي من المدرسة يكون الصراع بين الرغبة في الذهاب الى المدرسة (وبذلك يستمر مع التعلم وفعاليات زمرة الأتراب) ، وبين الرغبة في البقاء في البيت (وبذلك يتجنب الانفصال عن الأم او موقفاً يثير القلق في المدرسة) . ان شكاوى الاطفال الجسدية ببقيتهم في البيت ، وتحل صراعاتهم ، او يخرج الامر من يدهم ، بسبب ان مرضهم يحول دون ذهابهم الى المدرسة على اية حال . وكحل عصابي للصراع ، فلن الاعراض السيئة التكيف تسبب الما جسدياً ، وتتدخل بالعمل المدرسي وبمشاركة زمرة الأتراب . يضاف الى ذلك ، ان الاطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة يرجح ان يعانون من الشعور بالعار لانهم لا يعملون ما يجب عليهم عمله (أي الذهاب الى المدرسة) ، والشعور بالاثم من فعل شيء لا ينبغي لهم (اي جعل آبائهم تعساء) .

لقد ناقشنا الخوف المرضي من المدرسة مطولا لسببين : **الاول :** لانه مثال ممتاز لعملية تكون العرض العصابي لدى اطفال المدرسة . **والثاني :** لانه يعرقل مباشرة وبشكل خطر اكثرا من اي عصاب آخر مهمتين نمائيتين للطفولة المتوسطة - الدخول الى المدرسة ، والتحول من التوجه الرئيس من قبل الابوين الى التوجه الرئيس بعلاقات الأتراب البينية . وسوف ندرس لاحقاً خمسة عصابات شائعة في الطفولة المتوسطة : الاضطرابات التحويلية ، وتوهم المرض ، والاكتئاب ، واضطراب العادة ، واضطرابات التصرف .

الاضطرابات التحويلية وتوهم المرض :

ان الاضطرابات التحويلية ، وتوهم المرض شكلان من السلوك العصابي مرتبطان ارتباطاً وثيقاً يتحول فيهما القلق الى اعراض جسدية او اهتمام مفرط بالوظائف الجسدية . والاعراض التحويلية هي ضروب معجز حسي او حركي يظهر دون سبب عضوي ، في اشكال من الالم ، والتنميل ، وفقدان السيطرة على العضلات في جزء واحد او اكثر من

اجزاء الجسم . وقد عرفت ردود الفعل التحويلية بأنها تؤثر في الواقع في كل جهاز في الجسم ، وتحدث حتى العمى ، ونوبات الاغماء ، والشلل لدى اناس في صحة جسمية تامة (١٢٠-١٢٥) .

واحد الاعراض التحويلية هو (العرات Tics) وهي حركات عضلية متكررة ولا إرادية تكون عادة في الوجه ، والراس ، والرقبة . وحركات العرة تضم بشكل نموذجي رف العين ، وتنظيف الحنجرة ، والتشاؤب ، ومد الرقبة ، وهز الراس . وفي بعض الحالات يمكن ان ترد حركات العرة الى الاضطراب العصبي او الى التملعل او القلق . وينبغي ان تميز هذه العرات عن العرات التي تظهر على أساس من التحويل العصبي . وتلاحظ خط العرات لدى ١٢٪ من الاطفال بين السادسة والثانية عشرة من العمر . ومعظمهم يعرضون علامات أخرى على كونهم متوترين او قلقين . وفي معظم الحالات تختفي هذه العرات الطفولية لوحدها عند بلوغ الاطفال مرحلة المراهقة (١٢٦-١٢٩) .

وتوهم المرض هو انشغال بالوظائف الجسدية مع تشكل اعراض تحويلية نوعية او بدونها . والناس المصابون بتوهم المرض يميلون الى ان يكونوا يحسون بضربات قلوبهم ، وتنفسهم ، وهضمهم ، والعمليات الفيزيولوجية الأخرى ، ويترجمون سريعا اي عدم انتظام كدليل على المرض . فزكام الانف الضئيل ، والإسهال الخفيف يقنع المصابين بتوهم المرض بانهم مصابون بالانفلونزا أو بأسوأ من ذلك ، وعندما يصبحون مرضى حقاً فإنهم يبالغون في شدة أعراضهم ويأخذون وقتاً أطول مما يبدو ضرورياً لمغادرة فراش المرض . وحتى عندما لا يستطيعون ايجاد أعراض يقلقون بسببها ، وهذا نادراً ما يحصل ، فإن المصابين بتوهم المرض واثقون من ان ضروب ضعف متنوعة قريبة منهم (١٣٠-١٣٢) .

ويعتقد على نطاق واسع بأن الاضطراب التحويلي وتوهم المرض انما هما عصبان للراشدين . والتقارير من عيادات الطب النفسي نادراً ما يسجلونهما بين الاعراض الرئيسة للاطفال العصبيين . ومع ذلك ،

يوجد سبب للتفكير بأن هذه الشروط غالباً ما تنفصل أو يقع خطأ في تشخيصها لدى الأحداث . وفي إحدى الدراسات على عينة كبيرة من المرضى في عيادة الطب النفسي للأطفال ، كشف التقويم الدقيق بأن ١٢ ٪ منهم كان لديهم ردود فعل تحويلية (١٣٣) . وأطباء الأطفال الموجهون سلوكياً يؤكدون بأن الشكاوى الجسدية والانشغال بها التي يسببها القلق ليست نادرة إطلاقاً بين أطفال في سن المدرسة (١١٦ - ١٢٤ - ١٢٥) .

تأثير المزاج وبيئة الأسرة :

بالرغم من أن الصراع النفسي الداخلي يقوم بدور دوماً في تشكيل الأمراض العصبية ، فإن الظهور الفعلي لعصاب ونوع العصاب الذي يكون عليه ، يحدد إلى حد كبير من قبل مزاج الطفل الأساسي وبيئة الأسرة . وكما نوهنا في الفصل الرابع يختلف الأطفال منذ الولادة في مظاهر عديدة للمزاج . وبعضها أكثر فعالية من غيرها . بعضهم أكثر حساسية واستجابة للإثارة ، بعضهم مستعد أكثر للتكيف مع المواقف الجديدة ، وبعضهم يمتلكون نمطاً أصلياً أكثر انتظاماً في الطعام والنوم . وتدل الدراسات على أن الأطفال الذين هم مزاجياً إما متطرفين في مستوى الفعالية العالي أو المنخفض ، والحساسية وقابلية التكيف ، وانتظام السلوك هم الذين يرجح أن يصابوا باضطرابات السلوك خلال فترة الطفولة (١٣٦) .

ويعامرس وسط الأسرة تأثيراً هاماً على نوع اضطراب السلوك الذي يصاب به الأطفال إذا كان مزاجهم أو صراعاتهم السيكلوجية تتعاون لتجعلهم عصبيين ، وبخاصة الاضطراب التحويلي أو توهم المرض . والأطفال الذين يصابون بهذه الأعراض يأتون عادة من أسر تهتم كثيراً بالصحة والمرض . وفي مثل هذه الأسر فإن أخف شكوى جسدية تفرض على كل واحد الانتباه والتعاطف الفوريين . وكل عضو في الأسرة نوعه



هموم مبالغ بها حول الصحة والمرض مع اعتماد مبالغ به على الحبوب
والأشربة يمكن أن يتعلمها الأطفال من ملاحظة النماذج الأسرية .

الخاص من الأوجاع . وضروب الحساسية والعجز وما يحرص على خزنه من الأدوية الخاصة . وغالباً ما تعالج محادثات الأسرة حالة آخر ضعف كل واحد منهم . ويكتسب دور المريض كطريقة في الحياة (١١٨ - ١٢٧) .

يضاف الى ذلك ، ان معظم الاطفال الذين يصلون بالاضطراب التحويلي وتوهم المرض ينمدجون اعراضهم عادة على مثال مرض احدهم الحقيقي او التخيل وثيق الصلة به . والاطفال المصابون بالصداع التحويلي لديهم اب او قريب يعاني من ألم الرأس واولئك الذين لديهم شكاوى حشوية يميلون الى ان يكون لهم اب مصاب بالقرحة ، والزائدة الدودية او ضعف في الهضم . إن النموذج الأصلي لمثل هذه الأسرة جزء من تشكيل العرض التحويلي حيث يتردد العياديون عادة في تشخيص الاضطراب التحويلي ما لم يتمكنوا من تحديد هوية النموذج بالنسبة لأمراض الطفل .

الاكتئاب :

الاكتئاب مظهر مألوف وعام في الخبرة الانسانية . فكل واحد لديه لحظات من الشعور بالحزن ، والتثبيط واللامبالاة - فيظهر العالم مظلماً ، والمستقبل أجرداً ، ولا شيء يولد اهتماماً كثيراً او حماسة . إن الاكتئاب الخفيف او المؤقت انما هو رد فعل طبيعي على الفشل في الحصول على شيء هام ، لكونه قد ارتدى مريضاً او جريحاً ، او يواجه انهيار علاقة شخصية وثيقة . وفي اشكاله المتطرفة أكثر يحتمل أن ينطوي الاكتئاب على نذب او بكاء ، ومشاعر عدم القيمة ، واليأس ، وعلى افكار ثابتة حول محاولات الانتحار ، وعدم القدرة على النوم ، وفقدان الشهية وإحساس غامر بالعطالة . مثل هذه الأعراض، وبخاصة عندما تستمر خارج الحدود المقبولة بالنسبة للموقف الذي سببها لهم في البداية ، تشكل رد فعل مرضي اكتئابي (١٢٨ - ١٤٢) .

والعنصر المشترك في المواقف التي تسبب للناس ان يشعروا بالاكئاب هو **الفقدان** فالاكئاب استجابة للفقدان اكثر ما تظهر عندما يموت المحبوب ، وينتقل بعيداً ، ويرفض عواطف شخص ما ، تاركاً إياه حزينا على العلاقة المفقودة . وابتكر نموذج للاكئاب هو تناذرات الانعزال الاجتماعي التي ناقشناها في الفصل السادس ، وفيه يفشل الاطفال في النجاح عندما ينفصلون عن امهاتهم او آخرين من الذين يتولون رعايتهم بشكل رئيس . والهجوم الأخرى ، وضروب التثبيط التي تقود الى الاكئاب تنطوي بالمثل على نوع من الفقد ، كفقدان لعبة غالية ، وفقدان ترقية مرغوبة ، او فقدان القدرة على العمل بسبب المرض او هامة جسدية (١٤٤ - ١٤٦) .

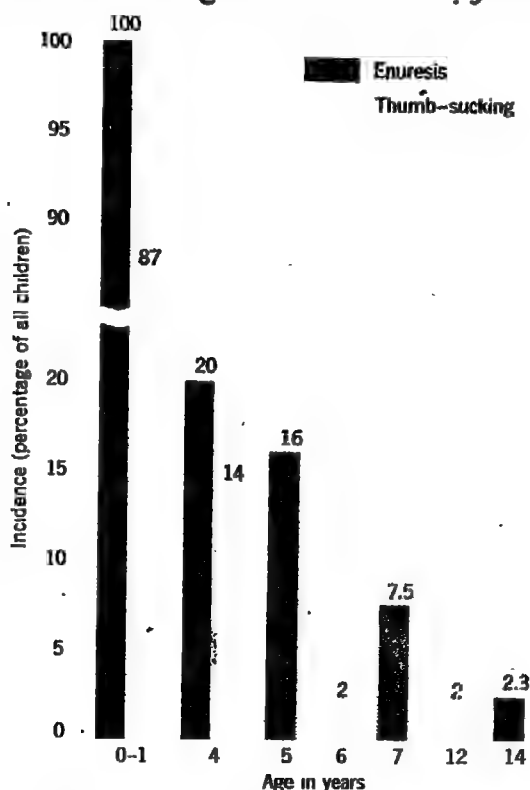
ونظراً لأن الاطفال نادراً ما يعرضون المدى الكامل من الاعراض الاكتئابية التي نراها لدى الراشدين المكتئبين ، فقد اعتقد ، في احد الاوقات ، ان الاحداث الصغار لا يصابون باضطرابات اكتئابية (١٤٧) . وفي الستينات بدا العياديون النفسانيون ، مع ذلك ، بالاعتراف بان الاطفال يمكن ان يعبروا عن مثل هذه الاضطرابات بشكل مختلف عن الراشدين . وبسبب ان اطفال سن المدرسة يعلنون من فترة مثيرة ذات آفاق متسعة ، وينزعون على العموم الى المرح والتفاؤل بالمستقبل وهي نزعات نمائية غالباً ما تعاكس اية مشاعر حزن صريحة وتثبيط حتى عندما يعاني الاطفال ضروب فقدان تحدث الاكئاب ، فبدلاً من ذلك ينبثق اكتئابهم في اشكال مقنعة (بضم الميم وتشديد النون) متنوعة (١٤٨ - ١٤٩) .

ومثل هذا الاكئاب المقنع غالباً ما يتجلى بشكل سلوك عدواني : جافع مضاد او معاد للمجتمع يكون فيه التصرف السيء للطفل مدفوعاً من طريق الحاجة الى تعويض الاحساس بالفقدان ، وبخاصة الظهور المفاجيء لثورات مزاجية لا وصف لها كالقتال ، والسرقة ، او الهرب من المدرسة لدى اطفال سبق ان كانوا حسني السلوك فإنه يعطي الإشارة الى بدء رد فعل اكتئابي كامن (١٥٠ - ١٥٢) . وتصف تقارير إكلينيكية

متزايدة العدد ايضاً ناشئين مثل الراشدين المكتئبين ، حزينين بشكل مكشوف ، متشائمين ، لا مباليين ، ويفكرون حتى بالانتحار . هؤلاء الاطفال الذين يبدون تعساء ويعبرون عن عدم الرضا بنصيبهم من الدنيا ، والذين ينسحبون ولا يملكون اي اهتمام بأية فعاليات ، والذين لديهم مشاعر بأنهم مرفوضون أو غير محبوبين ولا يستطيعون أن يرتاحوا عن طريق جهود ترفيههم وتطمينهم (١٥٤ - ١٥٨) .

اضطرابات العادة :

اضطرابات العادة سمات عصابية مشتركة مع الاضطرابات العصبية الأخرى تمثل اساليب غير ناضجة في السلوك . وخلافاً للعصابات الأخرى ، فإن اضطرابات العادة لا تنشأ مع ذلك بالضرورة عن صراع



حدوث السلس الليلي ومص الإبهام في أعمار مختارة

نفسى . ولو أنها يمكن أن تخدم الحاجات النفسية . والآخرى أنها تنبع
ببساطة كمعادن مكتسبة أو نتيجة لنضج فيزيولوجي متأخر ، ويوضح
بشكل مناسب سلوكين طفوليين يوضحان اضطرابات العادة وهما سلس
البول الليلي (تبليل السرير) ، ومص الإبهام .

فلسف البول الليلي أمر سوي لدى الأطفال الصغار الذين يبللون
فراشهم في الليل من الولادة وحتى سنة أو سنتين من العمر بعد أن
ينمو التحكم النهاري بمصراتهم ، وبالرغم من أن معظم الأطفال في الرابعة
من عمرهم يتوقعون عن تبليل فراشهم ، فإن عدداً ملموساً منهم يظلون
يواصلون فعل ذلك في الطقولة المتوسطة وحتى في المراهقة كما هو موضح
في الشكل ١٤ / ١٥٩١ - ١٦٠ .

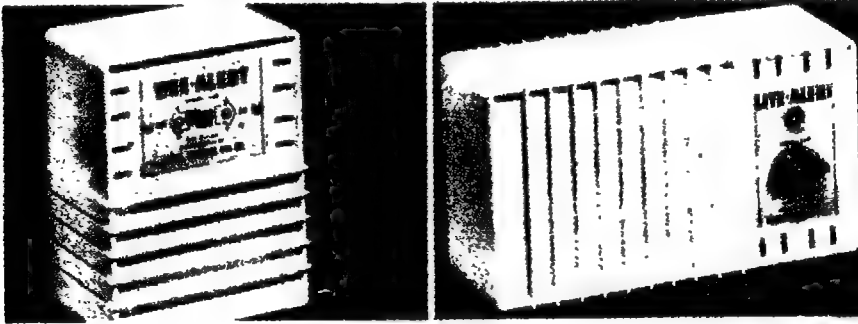
وبعض علماء النفس الاكلينيكي يقترحون بأن السلس البولي يحدث
بين الأطفال الغاضبين من أمهاتهم ، والذين يعبرون عن مشاعرهم رمزياً
بالتبول على الشراشف ، وبذلك يعطونها عملاً إضافياً في تغييرها
وغسلها . وبالرغم من أن مثل هذه الفرضيات النفسية الدينامية تساعد
في فهم بعض المشكلات السلوكية مثال ذلك القلق الأساسي للأطفال
المصابين بالخوف المرضي من المدرسة هو في الانفصال عن أمهاتهم ، فإنها
لا تذهب بعيداً في شرح السلس البولي الليلي الثابت . ويوحى الدليل
المتوافر على ما يبدو بأن السلس البولي الليلي غالباً ما يكون سببه النمو
المتأخر للتحكم العصبي العضلي الضروري لمنع البول من الخروج أثناء
النوم (١٦١ - ١٦٤) . ونتيجة لذلك غالباً ما يختفي مع العمر لدى الأطفال
البطيئ النضج بانمائهم تدريجياً هذا التحكم حيث حققه معظم أترابهم
في نهاية السنة الرابعة أو الخامسة من العمر .

أما إذا استمر السلس البولي الليلي فإنه يمكن أن يقود الى عدد
من صعوبات التكيف . والآباء الذين ما يزال أطفالهم من سن المدرسة
يبللون فراشهم يمكن أن يقلقوا من أن طفلهم مريض أو مضطرب ، وقد

يستاؤون من مشكلات الفسيل التي يسببها الطفل . وأي من ردي الفعل يمكن أن يقطع العلاقة بين الطفل وأبويه بطرائق تسبب مشكلات عائلية . والمصاب بالسلس البولي الليلي يمكن أن يتدخل بعلاقاتهم بأترابهم إذا منع الاطفال من الذهاب الى المخيمات الصيفية ، أو البقاء سواد الليل في بيت صديق . وبسبب هذه الأسباب ، وأسباب مشابهة يصابون بمشكلات انفعالية أكثر من أترابهم (١٦) . ولهذا ، وبالرغم من أن السلس البولي الليلي سيختفي على سبيل الاحتمال من نفسه مع الزمن ومع نضج التحكم بمصراته في نهاية الأمر فإن المعالجة يجب أن تباشر لمحاولة إزالته مبكراً في الطفولة المتوسطة .

وكثير من الاعتبارات ذاتها تنطبق على مص الإبهام الذي يحدث عادة لدى الأطفال حوالي السنة الثالثة أو الرابعة من العمر دون أية أسباب نفسية معينة أو آثار . ومع ذلك ، فإن مص الإبهام كمادة مكتسبة يستمر لدى (٢ ٪) من الأطفال بين السادسة والثانية عشرة . ويمكن أن يؤدي لديهم إلى مشكلات سيكولوجية . وغالباً ما ينتقد أطفال المدرسة المصابون بمص الإبهام من قبل أهليهم ويؤنبون من قبل معلمهم ، ويضايقهم أترابهم بالسخرية ، وعلى ذلك ، فإن الجهود التي تبذل لمساعدة الأطفال على التخلص من هذه العادة في عمر مبكر أمر مرغوب ، وبخاصة ما دام الأطفال الذين يتغلبون على مص الإبهام ينظرون عادة تلازماً نفسياً محسناً (١٧) .

وقد أثبتت طرائق إشراط متنوعة بأنها وسائل مجدية لإزالة اضطرابات العادة . ففي حالة السلس البولي الليلي على سبيل المثال هناك حصيرة خاصة صممت على أن تكون حساسة كهربائياً للرطوبة بحيث ما أن يبدأ الطفل النائم بالتبول حتى تطلق الحصيرة منبهاً يوقظ الطفل . ومع الزمن يصبح الطفل مشروطاً للاستيفاظ لدى الشعور بالحاجة الى التبول ، ولكن قبل أن يقوم بذلك فعلاً بحيث يستطيع



لقد طورت طرائق من قبل علماء نفس لتدريب الأطفال على التوقف عن تبليل الفراش تستخدم الآن وهي أدوات متوافرة تجارياً ، والنسخة المرافقة لهذا الاعلان التي تظهر في كاتلوج سيرز Sears ، وروبك Roebuck لعام ١٩٧٣ تقول إن جرس التنبيه يساعد على حفظ النائم نظيفاً ومريحاً أكثر عن طريق إشراطه للتوقف عن تبليل الفراش فينطلق لنبه ليقاظ النائم عندما ترطب النقاط الأولى شبكة الأغشية .

النهوض والذهاب الى الحمام . وهذه الطريقة البسيطة يمكن ان تساعد ٧٥٪ تقريباً من الاطفال المصابين بالسلس البولي الليلي على تعلم التحكم بمصراتهم بنظم قصير نوعاً ما (١١٢ - ١١٧ - ١١٨) .

اضطرابات السلوك :

إن الصراعات العصبية في الطقولة المتوسطة غالباً ما تتجلى في اضطرابات السلوك بما في ذلك السلوك العدواني والتمردى ، والسرقة ، والنشل ، والسلوك السادي ، وإشعال الحرائق ، والتغيب دون إذن . وفي كل من اضطرابات السلوك هذه يعبر الاطفال من خلال الفعل عن عاطفة او هم لا يستطيعون الحديث عنه او حله بطريقة اخرى (١١٩) .

مثال ذلك ، الاطفال الذين يشعرون بالضعف والعجز يمكن ان يحاولوا الحصول على الطمأنينة عن طريق اذلال الاطفال الأصغر منهم وتعذيب الحيوانات ، والأحداث ذوو ضروب استياء صامتة من آبائهم يمكن ان يسرقوا او يخربوا بأمل ان يؤخذ آبائهم إلى المحكمة ويحكم عليهم بسبب أفعالهم .

وبالرغم من ان أنواعاً كثيرة من الصراعات العصبية يمكن ان تؤدي الى اضطرابات في السلوك في الطقولة المتوسطة . فإنهم جميعاً ينزعون الى ضم شعور بعدم الاكتفاء او فقدان . وهذا يساعد في تفسير العلاقة الوثيقة التي لاحظناها قبلاً بين السلوك الجانح والاكتئاب مثال ذلك ، غالباً ما نجد اطفال المدرسة الابتدائية الذين يشعلون الحرائق او يسرقون قد عانوا من فقد أحد الأبوين بالوفاة أو الطلاق أو شكلاً ما من الرفض كإرساله الى مدرسة داخلية أو العيش عند الأقارب (١٢٠) .

وبعض المظاهر المميزة لاضطراب السلوك قد وثقت في تقرير هام وضعه (فاندرسول Vandensahl ووايتنر Winer) عن ٢٠ / حدث من مشعلي الحرائق شوهدوا في عيادة للطب النفسي للأطفال (١٢٠) .



اطفال مدرسة ابتدائية يخربون الاملاك وينخرطون في انواع اخرى من السلوك العدواني والتخريبي والمعادي للمجتمع غالباً ما يعانون من مشاعر
كامنه لكونهم ضعفاء غير مكنفين وحيدين وغير محبوبين .

تسعة عشر من هؤلاء الأطفال كانوا صبياناً تتراوح أعمارهم بين (٤ - ١١) سنة . ومعظم هؤلاء الأطفال لديهم مشكلات نفسية تتعلق بالعدوان ، والاندفاع الى السيطرة . اُضيف الى ذلك فقد بدأ معظم يشعرون بعد الكفاية ، مبعدين ووحيدين نتيجة لضروب فقد حقيقة او مدركة لاناس كانوا يعتمدون عليهم في الحنان والدعم . وقد لوحظت مشاعر اكتئابية معاكسة في العمل الاكلينيكي لدى مشغلي الحرائق من المراهقين أيضاً (١٧١) .

ويجب ان نبرز انه حتى عندما تكون أسرهم تعيش معا تحت سقف واحد . فإن الأطفال المصابين باضطرابات السلوك يعانون عادة من افتقاد مكدر لانتباه الآبوين وحنانهما . وسلوكهم العصبي يخدم غرضين : - العودة الى آبائهم عن طريق إحداث الكدر لهم ، وتعويض الانتباه والحنان اللذين يشعرون بحرمانهم منهما . وهذه الأساليب العصابية في التفكير تبدو من وقت لآخر لدى عدد كبير من الأطفال الذين لم يصابوا باضطراب السلوك كما في أخيلة الأطفال الذين تراودهم فكرة الهرب من البيت . وهم مثل (توم سوير Tom Sawyer) يفكرون كم سوف تفتقدهم أسرهم عندما يهجرون (وبذلك يحصلون على عقوبتهم العادلة) . وكم هي أسرهم مستعدة للترحيب بعودتهم مع تجديد الحب والتفاني من أجلهم .

واضطرابات السلوك مثل العصابات الأخرى لا تنجم عن الصراع النفسي فقط بل عن مزاج الطفل أيضاً والمحيط العائلي . فالأطفال الذين ينزعون بطبعهم الى النشاط الجسدي ، واندفاعيون يميلون أكثر الى تصريف صراعاتهم العصابية عن طريق الاضطرابات السلوكية أكثر من كونهم أطفالاً سلبين نسبياً ومجتربين ، ويقلب ان يصابوا بالعصابات التحولية والخوف المرضي . واما بالنسبة للأسرة ، فإن نمطين من السلوك غالباً ما يقود الى السلوك غير المرغوب فيه اجتماعياً لدى أطفال المدرسة الابتدائية وهما : نمذجة الدور ، والرعاية الضمنية .

ففي نملة العور :

يتخذ الأيوان ، العدواني لفظياً أو جسدياً ، ولا يلتفتون الى مشاعر الآخرين وحقوقهم ، كمنادج تؤثر في اطفالهما العصبيين فيتصرفون على منوالهما . ويوجد دليل مقنع بان افضل منبىء باتخراط الطفل في سلوك مضاد للمجتمع هو ان يكون لديه ايوان انانيان ، لايراعيان الآخرين ، غير مسؤولين ، واندفاعيان ، وبخاصة الأيوان اللذان يقعان في مشكلات مع القانون (٩٩ - ١٧٢) .

الرعاية القسمنية :

(وهي اقل وضوحاً) حيث يشجع الآباء بشكل غير متعمد السلوك الجانح لدى اطفالهم ويعزونه من طريق توقعه وتأييده ، مع انهم غيريون بوضوح ، ومطيعون للقانون . ومثل هؤلاء الآباء غير ثابتين في ضبطهم ، يعاقبون اطفالهم في بعض المناسبات وليس في غيرها من أجل سوء التصرف نفسه . ويكذبون اطفالهم يعرفون بانهم يتوقعون السلوك السيء عادة من طريق اتهام اولادهم بالأفعال الجانحة قبل ارتكاب اي منها ؛ وعندما يرتكب اولادهم فعلاً جانحاً تتركز عدم موافقتهم على بعض التفاصيل (لماذا اخذت الراديو عندما كان احدهم في البيت ؟) أكثر مما يركزون على لا أخلاقية الفعل ذاته (١٧٣ - ١٧٥) .

المعالجة :

إن معظم الاضطرابات العصابية في الطفولة المتوسطة مثل الخوف المرضي من المدرسة يمكن معالجتها عادة بشكل فعال بالعلاج النفسي (١٧٦) ، سواء كان العلاج على أساس الفرد ، والاسرة أو المجموعة ، فإن معظم الاطفال العصبيين يستطيعون المشاركة بفعالية فيه ويستفيدون بسهولة من العلاج النفسي أكثر من الاطفال المنفلقين على ذواتهم ، والمتخلفين عقلياً ، والقصامين أو المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ . باستثناء واحد نوهنا إليه توأ بان الاطفال المصابين باضطراب العادات يستفيدون غالباً من طرائق العلاج البسيط بدون العلاج النفسي .

والاطفال المصابون باضطرابات السلوك غالباً ما يشكلون استثناء
ثانياً من حيث أن السلوك المعادي للمجتمع الثابت يصعب تغييره . وتفيد
عيادات توجيه الطفل عامة بأن ٣ من المرضى يتحسنون ، ويميل الثلث
الباقى إما الى ان يكونوا ذهانيين او معادين للمجتمع بشكل خطر . كذلك
فإن دراسات المتابعة ذات المدى الطويل تدل على أن السلوك العصائى
لدى الاطفال لا ينبىء عامة عن اضطرابات في سن الرشد . ولكن ذلك
السلوك المعادي للمجتمع الخطر غالباً ما ينتهى الى صعوبات في التكيف
فيما بعد (١٧ - ١٠٠) .

مقال

اولويات خدمات الصحة النفسية للأطفال

تقدر اللجنة المتحدة للصحة النفسية للأطفال بأن (٤٠٠.٠٠٠ ر) !
طفل في الولايات المتحدة يحتاجون الى خدمات متخصصة في الصحة
النفسية . ولكن حوالي (٤٠٠.٠٠٠) طفل منهم فقط يتلقون مثل هذه
الرعاية (١٧٧) . وفي بعض الحالات فإن برامج خدمات الصحة النفسية
والممارسين لها منشغلين انشغالا كاملاً ، ويذبل الاطفال الذين هم بحاجة
إلى المساعدة على قوائم الانتظار . ويدخل الاطفال المضطربون نفسياً دون
كشف في المجتمع دون ان يتمكن أي واحد من إدخالهم في شبكة خدمات
الصحة النفسية المتوافرة. وفي حالات أخرى يوجد تطابق خاطئ بين الطفل
المحتاج والخدمات المتوافرة بحيث لا تقدم أية مساعدة. وقد يوجد مركز
للمتخلفين عقلياً لا يقبل الاطفال المضطربين انفعالياً ، أو عيادة توجيه طفل
لا تعالج الاحداث المتخلفين ، أو خدمة داخلية للعلاج باهظة النفقات
لدرجة مقعّة وهكذا .

وهذه الانواع من التطابق الخاطئ تنبع جزئياً من اتجاهات سابقة
في توزيع اولويات العلاج إذ أن اول عيادة لتوجيه الطفل أسست قس
الولايات المتحدة كان في عام ١٨٩٦ من قبل لايتنر ويتمر Lightner Witmer

ومن ذلك التاريخ حتى الستينات مال المعالجون النفسانيون للطفل لتركيز انتباههم على غير المتخلفين عقلياً أو غير الذهانيين ، وغير الجانحين من الاطفال يعانون من صعوبات عصابية . وكان هذا التركيز يقوم على اساس ان الاطفال العصبيين بمقارنتهم مع الاطفال المتخلفين والذهانيين والجانحين اسهل معالجة ويستفيدون أكثر من العلاج النفسي . وهكذا على اساس (الكلفة / والفائدة) شعروا بان الموارد المحدودة المتوافرة ينبغي ان تركز على أولئك المصابين بصعوبات عصابية .

وبدأ من الستينات حدث امران بدأا بتغيير وجهة النظر هذه :
أولاً : تولى عدد من المختصين ومجموعات غير مختصة برامج دراسة واعلام جماهيري عن مشكلات الاطفال شعروا بانها قد اغفلت . وهذه البرامج دعمت إلى حد ذي دلالة من قبل التشريع الفيدرالي وفي الولاية قادت إلى نتائج بحث إضافية وإلى طرائق إكلينيكية جديدة ، وإلى خدمات علاجية محسنة لمواجهة حاجات الاطفال المصابين بالتخلف .
وافصاميين . وعلقات التعلم .

ثانياً : والمجالات الجديدة لطم نفس الجماعة . والطب النفسي للجماعة قد بدأت تستدعي انتباهاً متزايداً إلى الصحة النفسية للجماعات أكثر منها للأفراد فقط . فنشرت حركة الصحة النفسية للجماعة واقع ان خدمات العلاج للاطفال العصبيين قد بلغ نسبة صغيرة فقط من أولئك العاجزين نفسياً وتجاهلت أولئك من هم في حاجة أكثر للمساعدة . وإذا أخذوا معاً الاطفال المتخلفين والفصاميين ، والمعاقين تعليمياً فإنهم أكثر عدداً بكثير من الاطفال العصبيين . والنتائج بعيدة المدى لهذه الاضطرابات أكثر خطورة بكثير . ونتيجة لهذين التطورين فإن تخطيط الصحة النفسية اليوم يولي انتباهاً أكثر لهذه الجماعات التي سبق إهمالها من الاطفال المضطربين .

والآن يمكن ان يكون النواس يتأرجح بعيداً جداً في هذا الاتجاه .
فنظراً لأن عصاب الطفولة اضطراب خفيف نسبياً بحيث نادراً ما يؤدي
إلى المرض النفسي في سن الرشد ، فإن الاهتمام الحالي في معالجة مسائل
أكثر خطورة يخطر في التهورين من ذاك العصاب أو يفعله بالقول : « دع
الطفل وشأنه وسوف يشفى منه » . ومثل هذا الموقف الالامالي ازاء
عصاب الطفولة يمكن ان يحرف العياديين من اوضاع يكون فيها أقل
جهد من جانبهم يمكن ان يكون له أبلغ الأثر في مساعدة الأطفال على
التغلب على اضطرابهم النفسي . اضعف إلى ذلك ، انه ولو كان من المحتمل
ان يتخلص الأطفال من مشكلاتهم عاجلاً أم آجلاً فلماذا يجب علينا ان
ننتظر إلى ما بعد ؟ إن السماح بأن يصارع الأطفال العصبيون عصاباتهم
التي يمكن إزالتها فوراً بالعلاج المناسب يعني إهمال عائلتهم بالم نفسي
لصعوباتهم أطول مما يلزم .

والوضع المثالي إذن هو أنه ينبغي عدم وجود أولويات في تقرير
أي الأطفال يعالج ، ويجب على المختصين بالصحة النفسية أن يقرروا
فقط أي الأطفال على التغلب أو خفض صعوباتهم النفسية . إن المجال
المتنوع لخدمات الصحة النفسية هدف هام يجب النضال من أجله قدر
الإمكان ، وينبغي ألا يمنع ، عن طريق سياسات إدارية تحدد من قبل
المريض المقبول .

الخلاصة

وكما يصبح السلوك السوي معقداً بشكل متزايد خلال سنوات
المدرسة الابتدائية ، فإن ضروب النمو الشاذ الذي يحدث خلال الطفولة
المتوسطة تنوع أكثر من تلك في فترة ما قبل المدرسة . فالدخول إلى
المدرسة . بوجه خاص ، يجلب معه شكلين هامين من الاضطراب النفسي :
إعاقات متنوعة عن التعلم تشمل التحصيل المدرسي الذي يهبط إلى
مستوى أدنى من مقدرة الطفل الذهنية والخوف المرضي من المدرسة

يقوم على العجز عن الدوام على المدرسة بسبب قلق حاد يعاني منه في الموقف المدرسي . وتتسبب اضطرابات عصابية عديدة أخرى بشكل رئيس عن طريق خبرات نفسية اجتماعية أكثر منها عن عوامل بنائية تظهر أولاً خلال سنوات المدرسة الابتدائية .

وضروب العجز عن التعلم ، التي يقدر أنها تحدث لدى ٢٥٪ من أطفال المدرسة جميعاً ، إنما تحدث غالباً بسبب الخلل الأصغر لوظائف الدماغ ، وبسبب عدم استقرار الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ ، وتشتت انتباههم لا يستطيع الأطفال المصابون بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ التركيز بشكل فعال على دراستهم : وضعف التوافق الإدراكي الحركي غالباً ما يعيق أداءهم في مجالات مواد معينة ، وبخاصة تلك التي تتطلب القراءة والكتابة .

ويعاني تعلم الأطفال المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ نفسياً نتيجة للمحاكاة أو انبند من قبل الأطفال الآخرين ، وافتقادهم الفهم ، أو القبول من قبل أهليهم والاحباط الناجم عن عجزهم عن التعلم وعمل الأشياء جيداً . ولهذا فهم يتطلبون برنامج معالجة نفسي تربوي يجمع العمل العلاجي في مواد المدرسة مع الاستشارة النفسية لهم ولآبائهم حول قضايا أوسع للتكيف النفسي .

ويؤدي الأطفال الخوف المرضي من المدرسة من خلال شكاوى جسدية أو شكاوى حول المدرسة تقنع آباءهم بتركهم للبقاء في البيت . وهذه الشكاوى لا يمكن تجاهلها ، مادام الأطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة يصبحون مرضى مرضاً شديداً ، أو مدعورين إن أجبروا على الذهاب إلى المدرسة . ومن ناحية أخرى ، فإن شكاوهم الجسدية تميل إلى الاختفاء عندما يسمح لهم بالبقاء في البيت . وشكاوهم من المدرسة تستمر بصرف النظر عما يفعل لتغيير أو تحسين الوضعية التي يشكون منها .

والاطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة الاصغر سناً قلقون بشكل نموذجي من الانفصال عن امهاتهم ، وبخاصة في الحالات التي تكون فيها الام المفرطة في الحماية قد رعت تبعية مبالغاً بها لدى ابنها او ابنتها ، وقد اعد المسرح الطفل لكي يعوق الذهاب إلى المدرسة . والاطفال الذين يعانون من الخوف المرضي من المدرسة ي قلقون عادة من شيء ما قد حدث في المدرسة ، وفي كلا الوضعيتين يوجد (ت) نفور او عجز عن الاعتراف بالمصدر الحقيقي للقلق (ب) تحول القلق إلى المدرسة بشكل عام (ج) هرب سيء التكيف من المدرسة كسبيل لخفض القلق كلها تحدد عصاب الخوف المرضي .

ومعالجة الخوف المرضي من المدرسة يستخدم طرائق علاجية نفسية متنوعة تهدف إلى إعادة الطفل إلى المدرسة بأسرع ما يمكن حتى ولو على اساس دوام جزئي . وبرامج المعالجة التي تحاول مساعدة هؤلاء الاطفال تفهم لماذا هم قلقون . كما ان محاولات إقائهم في الصف كانت ناجحة في تمكن اكثر من (٧٠ ٪) من الاطفال الذين يخافون خوفاً مرضياً من المدرسة من العودة إلى المدرسة خلال وقت قصير . ومع ذلك إذا أصبح الخوف المرضي من المدرسة نموذجاً أصلياً مزمناً فإن فترة من العلاج النفسي والاشراف المنزلي يمكن أن يكون ضرورياً قبل أن يستطيع الطفل من العودة الى المدرسة . وكشكل من العصاب ، فإن الخوف المرضي من المدرسة جهد سيء التكيف لمواجهة ضروب القلق التي تنبع من الصراعات النفسية والهموم . وتضم العصابات الأخرى للطفولة المتوسطة الاضطرابات التحويلية ، وتوهم المرض ، والاكتئاب واضطراب العادات ، واضطرابات السلوك . وتنطوي الاضطرابات التحويلية وتوهم المرض على أعراض جسدية ، وتوهم المرض على هموم بدنية لكل منهما تقدم عنراً مقبولاً لتجنب وضعيات تثير القلق . ويمارس الوسط العائلي تأثيراً كبيراً على نموذج الاضطراب السلوكي الذي يصاب به الاطفال إذا أصبحوا عصبيين وهذا واضح بوجه خاص في حالة الاضطراب التحويلي ، وتوهم المرض الذي يحدث ، فقط وبوجه عام ،

لدى عائلات تقلق كثيراً من الصحة والمرض في حين أن بعض أعضاء الأسرة يقدم « نماذج » لنوع الشكاوى الجسدية أو الهموم التي يصاب بها الطفل .

والاكتئاب الذي يتسم بمشاعر الحزن ، والتشاؤم ، واللامبالاة إنما هو استجابة لإحساس بالفقدان . وبسبب أن لدى الأطفال تجارب ايجابية عديدة في تنمية الذي يواجه مشاعر الكتابة الصريحة ، والتثبيط فإن ردود فعلهم على الفقدان غالباً ما تكون « مقنعة » . والمظهر الشائع أكثر من غيره للاكتئاب المقنع لدى أطفال المدرسة هو شكل ما من السلوك العدواني الجانح أو المعادي للمجتمع يعوِّض الطفل عن طريقه الاحساس بالفقدان .

واضطرابات العادة يمكن النظر إليها كسمات عصابية مادامت تمثل سلوكاً غير ناضج ، ولكنها لا تنبثق بالضرورة من الصراع النفسي . والأخرى ، كما أوضحت عن طريق السلس البولوي ومص الإبهام أن تبرز كمعادات مكتسبة أو نتيجة للنضج الجسدي المؤجل . وبالرغم من أن اضطرابات العادة لا تعكس بالضرورة مرضاً نفسياً فإنها يمكن أن تصبح مصدراً للقلق ويمكن أن تقود إلى صعوبات التكيف .

وفي اضطرابات السلوك يظهر الطفل شعوراً ما أو همماً لا يستطيع الحديث عنه أو حله بطريقة أخرى . لقد كان الطفل المهذب جيداً يمكن أن ينخرط في المراك ، والسرقة ، والنهب ، والقسوة على الحيوانات ، واشغال لحرائق ، والتغيب عن المدرسة لكي يلفت النظر إليه ، ويحقق الاحساس بالقوة ، أو يسبب مشكلات لأبويه . والأطفال المصابون بالصراعات العصابية يغب أن يصابوا باضطراب في السلوك إذا كان لديهم مزاج فعال أكثر من مزاج سلبي ، وإذا اتوا من أسرة تتمزجت فيها المواقف المعادية للمجتمع بشكل مرهف أو شجيعت .

إن الاضطرابات العصبية للطفولة المتوسطة لا تقود عامة إلى نتائج نفسية مرضية لاحقة ، ويمكن معالجتها بشكل فعال بالعلاج النفسي . ومع ذلك ، فإن هذا ليس صحيحاً بالنسبة لاضطرابات السلوك الثابت للمعادي للمجتمع . ومثل هذه الاضطرابات غالباً ما تكون مقدمة للسلوك المعادي للمجتمع في المراهقة وسن الرشد . فالأطفال المعادون للمجتمع أو الذهانيون يفسرون وجود معظم المرضى في عيادات الصحة النفسية الذين يفضلون في التحسن .

مراجع الفصل الرابع عشر:

References

1. Zigmond, N. K. Learning patterns in children with learning disabilities. *Seminars in Psychiatry*, 1969, 1, 344-353.
2. Gardner, G. E., & Sperry, B. M. School problems: Learning disabilities and school phobia. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. Vol. II. New York: Basic Books, 1974.
3. Schechter, M. D. Psychiatric aspects of learning disabilities. *Child Psychiatry and Human Development*, 1974, 5, 67-77.
4. Hartlage, L. C. Diagnostic profiles of four types of learning disabled children. *Journal of Clinical Psychology*, 1973, 29, 458-463.
5. Heinicke, C. M. Learning disturbance in childhood. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology*. New York: McGraw-Hill, 1972.
6. Torgesen, J. Problems and prospects in the study of learning disabilities. In E. M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research*. Vol. 5. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
7. Wolff, P. H., & Hurwitz, I. Functional implications of the minimal brain damage syndrome. *Seminars in Psychiatry*, 1973, 1, 105-115.
8. Galante, M. B., Flye, M. E., & Stephens, L. S. Cumulative minor deficits: A longitudinal study of the relation of physical factors to school achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 1972, 5, 19-24.
9. Wender, P. H. *Minimal brain dysfunction in children*. New York: Wiley, 1971.
10. Wender, P. H., & Eisenberg, L. Minimal brain dysfunction in children. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. Vol. II. New York: Basic Books, 1974.
11. Werry, J. S., & Sprague, R. L. Hyperactivity. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology: A handbook*. New York: Wiley, 1970.
12. Bryan, T. S. An observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1974, 7, 35-43.
13. Dykman, R. A., Ackerman, P. T., Clements, S. D., & Peters, J. E. Specific learning disabilities: An attentional deficit syndrome. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities*. Vol. II. New York: Grune & Stratton, 1971.
14. Dykman, R. A., Walls, R. C., Suzuki, T., Ackerman, P. T., & Peters, J. E. Children with learning disabilities: Conditioning, differentiation, and the effect of distraction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, 40, 766-782.
15. Keogh, B. K. Hyperactivity and learning disorders: Review and speculation. *Exceptional Children*, 1971, 38, 101-109.
16. Lasky, E. Z., & Tobin, H. Linguistic and non-linguistic competing message effects. *Journal of Learning Disabilities*, 1973, 6, 243-250.
17. Ackerman, P. T., Peters, J. E., & Dykman, R. A. Children with specific learning disabilities: Bender Gestalt test and other signs. *Journal of Learning Disabilities*, 1971, 4, 437-446.
18. Adams, R. M., Koscis, J. J., & Estes, R. E. Soft neurological signs in learning-disabled children and controls. *American Journal of Diseases of Children*, 1974, 128, 614-618.
19. Black, F. W. Cognitive, academic, and behavioral findings in children with suspected and documented neurological dysfunction. *Journal of Learning Disabilities*, 1976, 9, 182-187.
20. Hallahan, D. P., & Cruickshank, W. M. *Psycho-educational foundations of learning disabilities*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973.
21. Kluever, R. Mental abilities and disorders of learning. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities*. Vol. 2. New York: Grune & Stratton, 1971.

22. Owen, F. W., Adams, P. A., Forrest, T., Stolz, L. M., & Fisher, S. Learning disorders in children: Sibling studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1971, 36, No. 4.
23. Rourke, B. P. Brain-behavior relationships in children with learning disabilities: A research program. *American Psychologist*, 1975, 30, 911-920.
24. Rourke, B. P., & Finlayson, M. J. Neuropsychological significance of variations in patterns of performance on the trail making test for older children with learning disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 1975, 84, 412-421.
25. Rourke, B. P., Yanni, D. W., MacDonald, G. W., & Young, G. C. Neuropsychological significance of lateralized defects on the Grooved Pegboard Test for older children with learning disabilities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 41, 128-134.
26. Rourke, B. P., Young, G. C., & Flewelling, R. W. The relationships between WISC verbal-performance discrepancies and selected verbal, auditory-perceptual, visual-perceptual, and problem-solving abilities in children with learning disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, 1971, 27, 475-479.
27. Senf, G. M., & Freundl, P. C. Memory and attention factors in specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1971, 4, 94-106.
28. Vande Voort, L., & Senf, G. M. Audio visual intergration in retarded readers. *Journal of Learning Disabilities*, 1973, 6, 49-58.
29. Vande Voort, L., Senf, G. M., & Benton, A. L. Development of audiovisual intergration in normal and retarded readers. *Child Development*, 1972, 4, 1260-1272.
30. MacGinitie, W. H. Evaluating readiness for learning to read: A critical review and evaluation of research. *Reading Research Quarterly*, 1969, 4, 396-410.
31. Wiener, M., & Cromer, W. Reading and reading difficulty: A conceptual analysis. *Harvard Educational Review*, 1967, 37, 620-643.
32. Willows, D. M. Reading between the lines: Selective attention in good and poor readers. *Child Development*, 1974, 45, 408-415.
33. Boder, E. A neuropediatric approach to the diagnosis and management of school behavioral and learning disorders. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders*, Vol. II. Seattle: Special Child Publications, 1966.
34. Heiman, J. R., & Ross, A. O. Saccadic eye movements and reading difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1974, 2, 53-61.
35. Bryan, T. H. Peer popularity of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 1974, 7, 621-625.
36. Bryan, T. H. Peer popularity of learning disabled children: A replication. *Journal of Learning Disabilities*, 1976, 9, 307-311.
37. Rubin, E. Z. Cognitive dysfunction and emotional disorders. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities*, Vol. II. New York: Grune & Stratton, 1971.
38. McCarthy, J. J., & McCarthy, J. F. *Learning disabilities*. Boston: Allyn & Bacon, 1969.
39. Minde, K., Weiss, G., & Mendelson, N. A 5-year follow-up study of 91 hyperactive school children. *Journal of Child Psychiatry*, 1972, 11, 595-611.
40. Philage, M. L., Kuna, D. J., & Becerril, G. A new family approach to therapy for the learning disabled child. *Journal of Learning Disabilities*, 1975, 8, 490-499.
41. Peck, B. B. Reading disorders: Have we overlooked something? *Journal of School Psychology*, 1971, 9, 182-191.
42. Harris, I. D. *Emotional blocks to learning: A study of the reasons for failure in school*. New York: Free Press, 1965.
43. Hellman, I. Some observations on mothers of children with intellectual inhibitions. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1954, 9, 259-273.
44. Jarvis, V. The visual problem in reading disability. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1958, 13, 451-470.
45. Liss, E. Motivations in learning. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1955, 10, 100-116.
46. Pearson, G. H. J. A survey of learning difficulties in children. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1952, 7, 322-386.
47. Sperry, B. M., Staver, N., & Mann, E. E. Destructive fantasies in certain learning difficulties. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1952, 22, 356-365.
48. Sperry, B. M., Staver, N., Reiner, B. S., & Ulrich, D. Renunciation and denial in learning difficulties. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1958, 28, 98-111.
49. Birch, H. G. (Ed.). *Brain damage in children*. Baltimore: Williams & Wilkins, 1964.

50. Clements, S. D. *Minimal brain dysfunction in children*. Washington, D.C.: National Institute of Neurological Diseases and Blindness. Monograph No. 3. 1966.
51. Clements, S. D., & Peters, J. E. Minimal brain dysfunctions in the school-age child. *Archives of General Psychiatry*, 1962, 6, 185-197.
52. McCarthy, J. M. Learning disabilities: Where have we been? Where are we going? *Seminars in Psychiatry*, 1969, 1, 354-361.
53. Barsch, R. H. *A movigenic curriculum*. Madison, Wis.: Bureau for Handicapped Children, 1965.
54. Bateman, B. D. Learning disorders. *Review of Educational Research*, 1966, 36, 93-119.
55. Wiseman, D. A classroom procedure for identifying and remediating language problems. *Mental Retardation*, 1965, 3, 20-24.
56. Mann, L. Perceptual training: Misdirections and redirections. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, 40, 30-38.
57. Quay, H. C. Special education: Assumptions, techniques, and evaluative criteria. *Exceptional Children*, 1973, 40, 165-170.
58. Myers, P. I., & Hammill, D. D. *Methods for learning disorders*. New York: Wiley, 1969.
59. Ross, A. O. Learning difficulties of children: Dysfunctions, disorders, disabilities. *Journal of School Psychology*, 1967, 5, 82-92.
60. Blom, G. E. The psychoeducational approach to learning disabilities. *Seminars in Psychiatry*, 1969, 1, 318-329.
61. Frostig, M. Visual perception, integrative functions, and academic learning. *Journal of Learning Disabilities*, 1972, 5, 5-15.
62. Frostig, M., & Home, D. An approach to the treatment of children with learning difficulties. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders*. Vol. 1. Seattle: Special Child Publications, 1965.
63. Douglas, V. I. Stop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1972, 4, 259-281.
64. Palkes, H., Stewart, M. A., & Freedman, J. Improvement in maze performance of hyperactive boys as a function of verbal-training procedures. *Journal of Special Education*, 1971, 5, 337-342.
65. Palkes, H., Stewart, M., Kahana, B. Porteus maze performance of hyperactive boys after training in self-directed verbal commands. *Child Development*, 1968, 39, 817-829.
66. Egeland, B. Training impulsive children in the use of more efficient scanning techniques. *Child Development*, 1974, 45, 165-171.
67. Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 1971, 77, 115-126.
68. Ridberg, E. H., Parke, R. D., & Hetherington, E. M. Modification of impulsive and reflective cognitive style through observation of film-mediated models. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 369-377.
69. Patterson, G. R., Jones, R., Whittier, J., & Wright, M. A. A behavior modification technique for the hyperactive child. *Behavior Research and Therapy*, 1965, 2, 217-226.
70. O'Leary, K. D., Becker, W. C., Evans, M. B., & Saudargas, R. A. A token reinforcement program in a public school: A replication and systematic analysis. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1969, 2, 3-13.
71. O'Leary, K. D., & Drabman, R. Token reinforcement programs in the classroom. *Psychological Bulletin*, 1971, 75, 379-398.
72. O'Leary, K. D., Drabman, R., & Kass, R. E. Maintenance of appropriate behavior in a token program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1973, 1, 127-138.
73. Eisenberg, L. School phobia: A study in the communication of anxiety. *American Journal of Psychiatry*, 1958, 114, 712-718.
74. Millar, T. P. The child who refuses to attend school. *American Journal of Psychiatry*, 1961, 118, 398-404.
75. Sperling, M. School phobias: Classification, dynamics, and treatment. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1967, 22, 375-401.
76. Talbot, M. Panic in school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1957, 27, 286-295.
77. Waldfoegel, S., Coolidge, J. C., & Hahn, P. B. The development, meaning, and management of school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1957, 27, 754-780.

78. Berg, I., Collins, T., McGuire, R., & O'Melia, J. Educational attainment in adolescent school phobia. *British Journal of Psychiatry*, 1975, 126, 435-438.
79. Hersov, L. A. Persistent non-attendance at school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1960, 1, 130-136.
80. Hersov, L. A. Refusal to go to school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1960, 1, 137-145.
81. Berg, I., & McGuire, R. Are mothers of school-phobic adolescents overprotective? *British Journal of Psychiatry*, 1974, 124, 10-13.
82. Clyne, M. B. *Absent: School refusal as an expression of disturbed family relationships*. London: Tavistock, 1966.
83. Coolidge, J. C., Tessman, E., Waldfogel, S., & Willer, M. L. Patterns of aggression in school phobia. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1962, 17, 319-333.
84. Estes, H. R., Haylett, C. H., & Johnson, A. M. Separation anxiety. *American Journal of Psychotherapy*, 1956, 10, 682-695.
85. Malmquist, C. P. School phobia: A problem in family neurosis. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1965, 4, 293-319.
86. Hodgman, C. H., & Braiman, A. "College phobia": School refusal in university students. *American Journal of Psychiatry*, 1965, 121, 801-805.
87. Kahn, J. H., & Nursten, J. P. School refusal: A comprehensive view of school phobia and other failures of school attendance. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1962, 22, 707-718.
88. Levenson, E. A. The treatment of school phobia in the young adult. *American Journal of Psychotherapy*, 1961, 15, 539-552.
89. Leventhal, T., & Sills, M. Self-image in school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1964, 34, 685-695.
90. Weiner, I. B., *Psychological disturbance in adolescence*. New York: Wiley, 1970. Chap. 6. School Phobia.
91. Kessler, J. W. Neurosis in childhood. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology*. New York: McGraw-Hill, 1972.
92. Tyrer, P., & Tyrer, S. School refusal, truancy, and adult neurotic illness. *Psychological Medicine*, 1974, 4, 416-421.
93. Kennedy, W. A. School phobia: Rapid treatment of fifty cases. *Journal of Abnormal Psychology*, 1965, 70, 285-289.
94. Miller, L. C., Barrett, C. L., & Hampe, E. Phobias of childhood in a prescientific era. In A. Davids (Ed.), *Child personality and psychopathology: Current topics*. New York: Wiley, 1974.
95. Coolidge, J. C., Hahn, P. B., & Peck, A. L. School phobia: Neurotic crisis or way of life? *American Journal of Orthopsychiatry*, 1957, 27, 296-306.
96. Cowen, E. L., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L. D., & Trost, M. A. Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 41, 438-446.
97. Kohlberg, L., LaCrosse, J., & Ricks, D. The predictability of adult mental health from childhood behavior. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology*. New York: McGraw-Hill, 1972.
98. Melisop, G. W. Psychiatric patients seen as children and adults: Childhood predictors of adult illness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1972, 13, 91-101.
99. Robins, L. N. *Deviant children grown up*. Baltimore: Williams & Wilkins, 1966.
100. Robins, L. N. Follow-up studies of behavior disorders in children. In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood*. New York: Wiley, 1972.
101. Rutter, M. L. Relationships between child and adult psychiatric disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 1972, 48, 3-21.
102. Pittman, F. S., Langsley, D. G., & DeYoung, C. D. Work and school phobias: A family approach to treatment. *American Journal of Psychiatry*, 1968, 124, 1535-1541.
103. Lassers, E., Nordan, R., & Bladholm, S. Steps in the return to school of children with school phobia. *American Journal of Psychiatry*, 1973, 130, 265-268.
104. Coolidge, J. C., Brodie, R. D., & Feeney, B. A ten-year follow-up study of sixty-six school-phobic children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1964, 34, 675-684.
105. Leventhal, T., Weinberger, G., Stander, R. J., & Stearns, R. P. Therapeutic strategies with school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1967, 37, 64-70.

106. Sperling, M. Analytic first aid in school phobia. *Psychoanalytic Quarterly*, 1961, 30, 504-518.
107. Barker, P. B. The in-patient treatment of school refusal. *British Journal of Medical Psychology*, 1968, 41, 381-387.
108. Shapiro, T., & Jegede, R. O. School phobia: A babel of tongues. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1973, 3, 168-186.
109. Veltkamp, L. J. School phobia. *Journal of Family Counseling*, 1975, 3, 47-51.
110. Ayllon, T., Smith, D., & Rogers, M. Behavioral management of school phobia. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1970, 1, 125-138.
111. Garvey, W. P., & Hegrenes, J. R. Desensitization techniques in the treatment of school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1966, 36, 147-152.
112. Hersen, M. The behavioral treatment of school phobia. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1971, 153, 99-107.
113. Rodriguez, A., Rodriguez, M., & Eisenberg, L. The outcome of school phobia: A follow-up study based on 41 cases. *American Journal of Psychiatry*, 1959, 116, 540-544.
114. Smith, S. L. School refusal with anxiety: A review of sixty-three cases. *Canadian Psychiatric Association Journal*, 1970, 15, 257-264.
115. Weiss, M., & Burke, A. A five-to-ten-year follow-up of hospitalized school phobic children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, 40, 672-676.
116. Anthony, E. J. Neurotic disorders. In A. M. Freeman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
117. Rexford, E. N., Van Amerongen, S. T., Psychological disorders of the grade school years. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. Vol. II. New York: Basic Books, 1974.
118. Shaw, C. R., & Lucas, A. R. *The psychiatric disorders of childhood*. (2nd ed.) New York: Appleton-Century-Crofts, 1970. Chap. 7, Psychoneurosis.
119. Sobel, R. Adjustment reactions in infancy and childhood. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
120. Chodoff, P. The diagnosis of hysteria: An overview. *American Journal of Psychiatry*, 1974, 131, 1073-1078.
121. Freud, S. (1910). *The psycho-analytic view of psychogenic disturbance of vision*. Standard Edition, Vol. XI. London: Hogarth, 1957.
122. Loof, D. H. Psychophysiologic and conversion reactions in children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1970, 9, 318-331.
123. Nemiah, J. C. Hysterical neurosis, conversion type. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
124. Templer, D. I., & Lester, D. Conversion disorders: A review of research findings. *Comprehensive Psychiatry*, 1974, 15, 285-294.
125. Woolsey, R. M. Hysteria, 1875-1975. *Diseases of the Nervous System*, 1976, 37, 379-386.
126. Lapouse, R., & Monk, M. Behavior deviations in a representative sample of children: Variation by sex, age, race, social class, and family size. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1964, 34, 436-446.
127. Torup, E. A follow-up study of children with tics. *Acta Paediatrica*, 1962, 51, 261-268.
128. Werry, J. S. Psychosomatic disorders. In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood*. New York: Wiley, 1972.
129. Yates, A. J. Tics. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology*. New York: Wiley, 1970.
130. Dorfman, W. Hypochondriasis revisited: A dilemma and challenge to medicine and psychiatry. *Psychosomatics*, 1975, 16, 14-16.
131. Nemiah, J. C. Hypochondriacal neurosis. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
132. Kenyon, F. E. Hypochondriacal states. *British Journal of Psychiatry*, 1976, 129, 1-14.
133. Proctor, J. T. Hysteria in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1958, 28, 394-407.
134. Proctor, J. T. The treatment of hysteria in childhood. In M. Hammer & A. M. Kaplan (Eds.), *The practice of psychotherapy with children*. Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1967.

135. Rock, N. L. Conversion reactions in childhood: A clinical study on childhood neuroses. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1971, 10, 65-93.
136. Thomas, A., & Chess, S. *Temperament and development in children*. New York: Brunner/Mazel, 1977.
137. Laybourne, P. C., & Churchill, S. W. Symptom discouragement in treating hysterical reactions of childhood. *International Journal of Child Psychotherapy*, 1972, 1, 111-123.
138. Beck, A. T. *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970.
139. Beck, A. T. Depressive neurosis. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. Vol. 3. New York: Basic Books, 1974.
140. Becker, J. *Depression: Theory and research*. New York: Halstead, 1974.
141. Grinker, R. R., Miller, J., Sabshin, M., & Nunn, R. *The phenomena of depression*. New York: Hoeber, 1961.
142. Mendelson, M. *Psychoanalytic concepts of depression*. (2nd ed.) New York: Spectrum, 1974.
143. Seligman, M. E. *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman, 1975.
144. Freud, S. (1917). *Mourning and melancholia*. Standard Edition, Vol. XIV. London: Hogarth, 1957.
145. Bibring, E. The mechanism of depression. In P. Greenacre (Ed.), *Affective disorders*. New York: International Universities Press, 1953.
146. Gaylin, V. (Ed.) *The meaning of despair: Psychoanalytic contributions to the understanding of depression*. New York: Science House, 1968.
147. Rie, H. E. Depression in childhood: A survey of some pertinent contributions. *American Journal of the Academy of Child Psychiatry*, 1966, 5, 653-685.
148. Cytryn, L., & McKnew, D. H. Factors influencing the changing clinical expression of the depressive process in children. *American Journal of Psychiatry*, 1974, 131, 879-881.
149. Malmquist, C. P. Depression in childhood. In F. F. Flach & S. C. Draghi (Eds.), *The nature and treatment of depression*. New York: Wiley, 1975.
150. Burks, H. L., & Harrison, S. I. Aggressive behavior as a means of avoiding depression. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1962, 34, 416-422.
151. Bonnard, A. Truancy and pilfering associated with bereavement. In S. Lorand & H. I. Schneer (Eds.), *Adolescents: Psychoanalytic approach to problems and therapy*. New York: Hoeber, 1961.
152. Glaser, K. Masked depression in children and adolescents. *American Journal of Psychotherapy*, 1967, 21, 565-574.
153. Spiegel, R. Anger and acting out: Masks of depression. *American Journal of Psychotherapy*, 1967, 21, 597-606.
154. Anthony, E. J. Childhood depression. In E. J. Anthony & T. Benedek (Eds.), *Depression and human existence*. Boston: Little, Brown, 1975.
155. Connell, H. M. Depression in childhood. *Child Psychiatry and Human Development*, 1972, 4, 71-85.
156. Malmquist, C. P. Depressive phenomena in children. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology*. New York: McGraw-Hill, 1972.
157. Paulson, M. J., & Stone, D. Suicidal behavior of latency-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1974, 3, 50-53.
158. Poznanski, E., & Zrull, J. P. Childhood depression: Clinical characteristics of overly depressed children. *Archives of General Psychiatry*, 1970, 23, 8-15.
159. Oppel, W. C., Harper, P. A., & Rider, R. V. The age of attaining bladder control. *Pediatrics*, 1968, 42, 614-626.
160. Pierce, C. M. Enuresis and encopresis. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
161. Bindelglas, P. M. The enuretic child. *Journal of Family Practice*, 1975, 2, 375-380.
162. Cohen, M. W. Enuresis. *Pediatric Clinics of North America*, 1975, 22, 545-560.
163. Lovibond, S. H., & Coote, M. A. Enuresis. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology*. New York: Wiley, 1970.
164. Stehbins, J. A. Enuresis in school children. *Journal of School Psychology*, 1970, 8, 145-151.
165. Werry, J. A., & Corssen, J. Enuresis: An etiologic and therapeutic study. *Journal of Pediatrics*, 1965, 67, 423-431.

166. Davidson, P. O. Thumbsucking. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology*. New York: Wiley, 1970.
167. Thorne, D. E. Instrumented behavior modification of bedwetting. *Behavioral Engineering*, 1975, 2, 47-51.
168. Werry, J. S. The conditioning treatment of enuresis. *American Journal of Psychiatry*, 1966, 123, 226-229.
169. Gold, M., & Mann, D. Delinquency as defense. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1972, 42, 463-479.
170. Vandersall, T. A., & Winer, J. M. Children who set fires. *Archives of General Psychiatry*, 1970, 22, 63-71.
171. Macht, L. B., & Mack, J. E. The firesetter syndrome. *Psychiatry*, 1968, 31, 277-288.
172. Wilson, H. Juvenile delinquency, parental criminality and social handicap. *British Journal of Criminology*, 1975, 15, 241-250.
173. Carek, D. J., Hendrickson, W., & Holmes, D. J. Delinquency addiction in parents. *Archives of General Psychiatry*, 1961, 4, 357-362.
174. Giffin, M. E., Johnson, A. M., & Litin, E. M. Specific factors determining anti-social acting out. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1954, 24, 668-684.
175. Singer, M. Delinquency and family disciplinary configurations: An elaboration of the superego lacunae concept. *Archives of General Psychiatry*, 1974, 31, 795-798.
176. Kessler, J. W. *Psychopathology of childhood*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966. Chap. 10, Psychoneurosis in children.
177. Joint Commission on Mental Health of Children. *Crisis in child mental health: Challenge for the 1970s*. New York: Harper, 1970.

القسم الخامس

المراقبة



الفصل الخامس عشر

النمو الجسمي والعقلي في المراهقة

– التغيرات الجسمية والفيزيولوجية :

- التغيرات في حجم الجسم وصيغته
- نمو الصفات المميزة الجنسية الأولية والثانوية
- النزعة العييلية
- صورة الجسم والرضى الذاتي

– النمو العقلي :

- اختبارات الذكاء
- التفكير الاجرائي الصوري (الرمزي) وتجلياته
- قضايا التفكير الاجرائي الصوري
- النتائج الانفعالية للتفكير الاجرائي الصوري

– مقال : مستزمات النزعة العييلية

– سيرة شخصية : ستانلي هول G. Stanley Hall

– الخلاصة :

– المراجع :

الفصل الخامس عشر

النمو الجسمي والعقلي في المراهقة

التغيرات الجسدية والفيزيولوجية

تحدث خلال المراهقة المبكرة (من حوالي الحادية عشرة الى الرابعة عشرة) تغيرات جسدية وفيزيولوجية وعقلية تحول الأطفال الى راشدين شباب . وخلال المراهقة المتوسطة (من حوالي الرابعة عشرة الى الثامنة عشرة) ، وهي فترة على الناس الفتيان خلالها التكيف مع ذواتهم الجسدية الجديدة والعقلية ، ومع الوقائع الاجتماعية لحياة المراهق . وفي المراهقة المتأخرة او الشباب (من حوالي الثامنة عشرة الى الحادية والعشرين) وهي مرحلة انتقالية يصبح خلالها الشخص الشاب عضوا في مجتمع الراشدين .

وسوف نركز انتباهنا ، في هذا الفصل ، على المراهقة المبكرة لأن هذه الفترة بحث بحثاً مستفيضاً أكثر من غيرها ، وأعطينا بذلك معظم المعلومات . وسوف نناقش ، مع ذلك ، الفترات التالية للمراهقة المبكرة ايضاً حيثما كان مناسباً ، ولدينا معطيات كافية . وما ينبغي الالتفات عليه هو أن المراهقة مرحلة نمو معقدة ذات مراحل فرعية احداها من الأخرى ، كما تختلف مرحلة الرضاع ، والطفولة المبكرة ، والطفولة المتوسطة عن بعضها بعضاً .

التغيرات الجسدية والفيزيولوجية :

خلال معظم سنوات الطفولة المتوسطة ، يميل تزايد الطول والوزن وصيغة الجسم الى أن يكون تدريجياً ومتواصلاً . وتتم جميع هذه

التغيرات خلال المراهقة المبكرة حيث يوجد تزايد سريع في حجم الجسم ، وتغير في نسبه وتركيبه ، وتغير خاطف في الغدد الصماء (الخصيتان والمبايض) ، وهي الغدد التناسلية ، وكذلك الصفات الجسدية المميزة التي تشير الى النضج الجنسي . وكثير من التغيرات التي تحدث خلال المراهقة تكون متوازنة بالنسبة للصبيان والبنات كليهما ، في حين ان التغيرات الأخرى هي جنسية نوعية . فالصبيان على سبيل المثال يخضعون لزيادة في النسيج العضلي والقوة ، في حين ان البنات يمتلئن بالنسيج الشحمي ، ويفسح المجال للجسم المستدير التقاطيع . والأرجح ان تعكس هذه التغيرات تكيفات تطورية . ان قوة الذكر تعدد للصيد والقتال ، والبحث عن الطعام . وتقاطيع الانثى تجلب الذكور فينزعون الى التزاوج وبذلك يؤمن بقاء الأنواع . ولم تعد هذه القوي ذات دلالة في المجتمعات التقنية .

وتبدأ البنات نموهن المراهق قبل حوالي سنتين من الصبيان من نفس العمر ويمكن ان يكملن قبل ان يبدأ أقرانهن من الذكور . وهذا يفسر واقع ان بنات الصف الخامس والسادس والسابع غالباً ما يكن أطول وأثقل ، وأكثر نضجاً جنسياً من الصبيان . وفي الصفوف اللاحقة يبدأ الصبيان اللحاق ويصبحون أطول وأثقل من البنات في نهاية المطاف .

وتعزى التغيرات الجسدية للمراهقة الى فعل الهرمونات - وهي مواد كيميائية خفية تفرزها الغدد بشكل رئيس . وبعض الهرمونات تفرز للمرة الأولى خلال المراهقة . في حين ان غدداً أخرى قد أفرزت بسلطة كميات أكبر . وتعمل الهرمونات بأساليب مختلفة . ولكنها تثير بوجه عام الاقطات في احد الأعضاء او النسيج وتبعاً (لتانر Tanner) يمكن لهرمون واحد ان يكون له عدد من الأهداف والآثار (فالتستوستيرون Testosterone) [الهرمون الذكري] على سبيل المثال يؤثر في عدة لاقطات في خلايا القضيب ، وجلد الوجه ، وغضاريف مفاصل الكتف ، وبعض اجزاء الدماغ (١) . وليس من الواضح بدقة كيف تؤدي

المهرمونات مهماتها : بالرغم من ان علم الغدد الصم المعاصر قد خطا خطوات هائلة في تقدم فهمنا لها (٢ - ٤) . وسوف نقصر مناقشتنا هنا على الاثار المختلفة لزيادة انتاج الهرمون الذي يحدث خلال المراهقة .

التغيرات في حجم الجسم وصيغته :

وفي حين ان التسلسل الكلي للنمو بالنسبة للصبيان والبنات متشابه فهناك فروق هامة تتعلق بسير تقدم فترة النمو ، وانطلاقتها ، وسرعتها ومدتها .

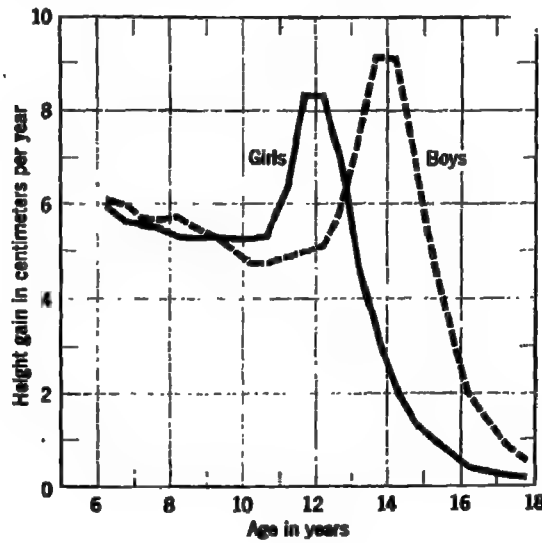
الصبيان :

يبدو ان نمو حجم الجسم وينيته يمر بعدة دورات خلال العقدين الاولين من الحياة . وتبدأ الدورة الاولى بعد الاقحاح وتمتد حتى حوالي نهاية السنة الثانية من الحياة . وخلال هذا الوقت يتم تسارع سريع لنمو حجم الجسم ، و ناضل الذي يبلغ ذروته في منتصف الحمل ثم يتناقص ببطء خلال السنة الثانية من الطفولة الاولى . وهناك دورة نمو ثانية تبدأ حوالي السنة الثانية من الحياة وتصل ذروتها وتسارع حوالي السنة الثانية والنصف من العمر ، ثم يتناقص النمو ببطء حتى السابعة من العمر ، وتبدأ الدورة الثالثة حوالي عمر السابعة او الثامنة ، وتسارع تدريجياً الى ذروتها أوائل المراهقة ثم تتناقص تدريجياً . وخلال هذه القمة المسماة بدفقة النمو المراهق تحدث تغيرات كبيرة في حجم الجسم وصيغته .

وفي حالة الصبيان (والبنات كذلك) تبدأ دفقة النمو بالتسارع ، وتبلغ ذروتها ، وتتناقص وهي امور تختلف تبعاً للظروف بما في ذلك الوراثة ، ومستوى الأسرة الاجتماعي الاقتصادي والثقافي التي ينمو الفرد في ظلها . إذن صبيان الطبقة الوسطى في الولايات المتحدة وكندا ، وبريطانيا العظمى حيث يبلغون ذروة تسارع نموهم حوالي سن

الرابعة عشرة من العمر وفي هذا الوقت يتزايد طول الصبي بمعدل (٥.١) سم في السنة أو (١١) بوصة . وبسبب أن ذروة تلك السرعة لا تبقى طوال السنة فإن طوله الفعلي في السنة قد يتزايد في أي وقت بين (٧) سم أو (٢٧٦) بوصة إلى (١٢) سم (٧٢) بوصة (١) .

ويتحكم بدقّة نمو المراهق هرمونات مختلفة غير تلك التي تنظم النمو خلال الطفولة . ونتيجة لذلك فإن حجم بعض الفتيان والفتيات بالنسبة لأبراهيم تتغير تغيراً ذا دلالة خلال المراهقة . فالصبي الذي يكون طوله مماثلاً لطول رفاقه ، خلال الطفولة ، يمكن أن ينتهي بأن



الشكل (١/١٥) - دقّة نمو الطول بالنسبة للصبيان والبنات

المصدر

Tanner, J. M. Growth at Adolescence, Oxford, Blackwell Scientific Publications, 1962.

يكون أطول بكثير أو أقصر مما كانوا عليه في المراهقة المتأخرة وسن الرشد . إن ٣٠٪ من طول الراشد يتم خلال نمو المراهق . وسرعة نمو الطول بالنسبة للصبي المتوسط أو البنت مبينة في الشكل (١/١٥) .

ولأجزاء الجسم المختلفة تسلسلها الخاص وسرعتها في النمو . وينزع النمو الى أن يبلغ أقصى سرعته في الأطراف وتنتقل الى الجذع . فتفقدو يدا المراهق وقدماه بحجم يدي الراشد وقدميه قبل أن تبلغ الساقان والذراعان طولهما الكامل وتصبح مكسوة بالعضلات .

وفي حين يبدو الاطفال نحيلين ، يبدو المراهقون غالباً كلهم يدين وقدمين . وبعد أن تصبح قدما الفتى بحجمهما التام ، تبلغ بطنا الساق والفخذان طولهما التام ، ويتم تقدم معاليل بالنسبة لليدين والذراعين وتختلف ذروة سرعة نمو الساعد وراء ذروة نمو اليد ولكنها تسبق نمو المرفق بحوالي ستة اشهر .

ويكبر القلب والرئتان ، والمعدة ، والكليتان ، والجهاز العضلي ، وحجم الدم كلها وتبلغ حجمها النهائي لدى الراشد ، ومستوى عملها الوظيفي خلال دفقة المراهق (من ١١ الى ١٥ سنة من العمر تقريباً) . ويتطلب الشخص الذي كبر حجمه وقواته تزايد حجم أجهزة التنفس ، والهضم ، والدوران وقدرتها الوظيفية (هـ - ٦) .

وينبغي أن نلاحظ بان بعض اقسام الجسم لا تشترك في دفقة النمو . فالرأس والدماغ على سبيل المثال يبلغان حوالي (٩٠٪) من حجمهما في سن الرشد قبل نهاية الخامسة من العمر . والأنسجة اللعفاوية للوزتين ، وغدد البلعوم ، والامعاء يتزايد حجمها تدريجياً حتى أوائل المراهقة ثم يتناقص تدريجياً بعد ذلك . وبعض الاطفال يعانون من حالات الحساسية ، وضعف الجيوب ، والتهاب اللوزتين . وقد يشعرون بهدوء الاعراض لدى تناقص حجم الأنسجة المسؤولة وربما

في الحساسية (٥ - ٦) . ويستمر النمو الوجهي أيضاً خلال هذه الفترة ، ويصبح الفك والآنف أكبر ، ويصل الى علاقة انضج بأعلى الرأس الذي بلغ كامل حجمه (٦) .

البنات : في شمالي أمريكا وبريطانيا العظمى تبلغ فتيات الطبقة الوسطى ذروة سرعة دفقة نموهم حوالي سن ١٢ سنة ويسبقن الصبيان بستتين تقريباً .

وينتقل النمو لدى البنات أيضاً من الأطراف الى الجلع . ومع ذلك تنمي الفتيات شحماً تحت الجلد على أذرعتهم وسيقانهم أكثر من الفتيان بحيث لا تظهر أوردهن وأوتلهن عادة . وفيما يتعلق بنمو الجلد ، تظل كثافة البنات أنحف في حين أن أوراكهن تغدو أمراض وأكثر استدارة . أما الصبيان من ناحية أخرى ، فينمون أمراض أكثر كثافة وأقوى في حين تظل أوراكهم أنحف .

إن زيادة الشحم تحت الجلد لدى البنات ليس مصحوباً ، على العموم ، بنمو معوض للمعضلات . ويصح ذلك بالنسبة للصبيان . ونتيجة لذلك تملك البنات نسبة مئوية أعلى في شحم الجسم مما يملك الصبيان . ونادراً ما يبلغن قوة عضلات الصبيان إلا في حالة البنات الرياضيات . وفيما يتعلق بحجمهن ، يملك الصبيان قلوباً أكبر ، وضغط دم انقباضي أعلى ، ومعدل انبساط قلبي أخفض ، ومقدرة أكبر على حمل الأوكسجين في الدم ، وقوة أكبر على تحييد التنتاجات الكيميائية للتخريب العضلي كحمض اللبن (1, P. 5) . وهذه الفروق ربما كانت مرة أخرى نتيجة للتفريق التطوري للوظائف بالنسبة للرجال والنساء .

نمو الصفات المميزة الجنسية الأولية والثانوية :

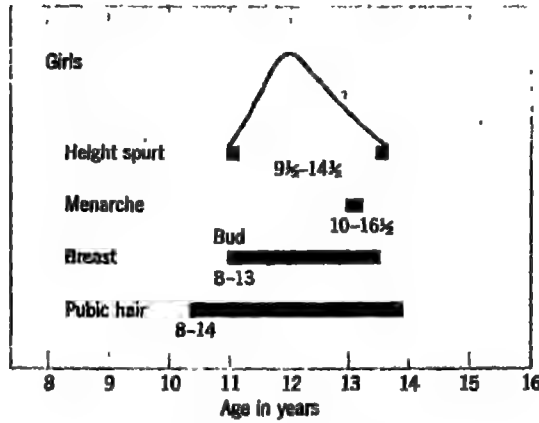
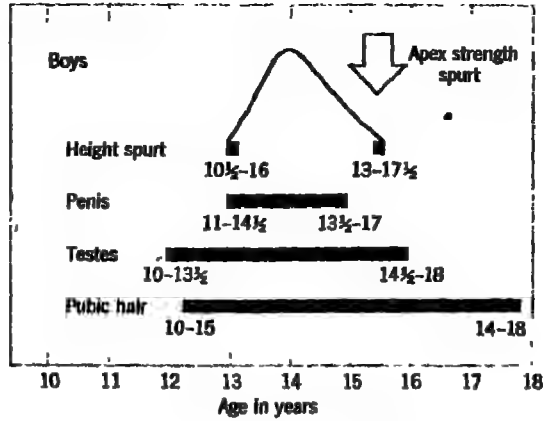
يوجد نمطان من التفريعات في الجهاز التناسلي خلال المراهقة المبكرة إذ تكبر الأعضاء التناسلية في الحجم ، وتصبح في نهاية الأمر فاعلة

وظيفياً لدى الصبيان والبنات ؛ والأعضاء الإضافية (الإنداء) وتوصف بأنها تغيرات في الصفات الجنسية المميزة الأولية . وترتبط بها تغيرات في شعر الجسم ، والغدد العرقية ، والغدد الدهنية ، وعضلات الحنجرة ، وتوصف بأنها الصفات الجنسية الثانوية . وتسمى الفترة التي تنمو فيها الصفات الجنسية الأولية والثانوية بالبلوغ (وتعني كلمة) Pubes (وتعني شعر العانة) . وبارغم من أن تسلسل الحوادث متماثل تقريباً بالنسبة للصبيان والبنات فإنها تختلف في التفاصيل اختلافاً ذا دلالة .

الصبيان :

إن أول علامة على البلوغ لدى الصبيان عادة هي التوسع التدريجي للصفن والخصيتين مع اسوداد كيس الصفن وتجمده . ويبدأ شعر العانة في الظهور حوالي ذلك الوقت بعد ذلك قليلاً . وهناك تزايد في طول القضيب وحجمه بعد سنة تقريباً من توسع الصفن والخصيتين . وبالرغم من الاختلاف جوهرى في وقت قذف السائل المنوي لأول مرة لدى الصبي فإنه يمكن أن يتم بعد سنة تقريباً من نمو القضيب ويبين الشكل ٢/١٥ مدى وقت ظهور الصفات الجنسية الأولية (١) .

إن نمو الصفات الجنسية الثانوية يتبع التسلسل ذاته بين جميع الصبيان : فشعر الإبطن يبدأ عادة بالنمو بعد شعر العانة بحوالي سنتين ، وشعر الوجه يبدأ عادة بالظهور حوالي الوقت ذاته فيظهر شعر ناعم على الشفة العليا . ويظهر الشعر بعد ذلك على الخدين ثم يبدأ بالنمو على الخدود السفلى للذقن ، أما شعر باقي الجسم (الصدر والساقين) فإنه يبدأ بالنمو في نفس الوقت الذي ينمو فيه شعر الإبطن ، ولكن يمكن أن يستمر حتى المراهقة المتأخرة . والفروق الفردية في كمية شعر الجسم الذي يعود ظهوره الى حد كبير الى الوراثة ، ولكن اسباب تسارع نمو شعر البدن او تأخره ما تزال غير معروفة .



الشكل رقم (٢/١٥)

تسلسل ومدى عمر انطلاقه حوادث النمو في الجسد وانتهائها لدى الصبيان والبنات في المراهقة . وتمثل الخطوط العريضة متوسط الصبيان والبنات . وتعطي الأرقام تحتها مدى الأعمار التي يمكن خلالها أن تبدأ الحوادث وتنتهي .

المصدر :

Tanner, J. M., Growth at Adolescence, Oxford, Blackwell Scientific Publications. 1962).

ولدى توسع الحنجرة ، وتقوية الحبال الصوتية هناك هبوط تدريجي في طبقة الصوت . وهذا الهبوط ليس ثابتاً دوماً مع ذلك ، ويرتبط بعض الصبيان من سماع أنفسهم كيف يتحولون من الصوت النسوي الواطيء الى الصوت الجهر الواطيء في منتصف الجملة . ولا تَبْلُغ طبقة صوت الراشد النهائية عادة حتى المراهقة المتأخرة . اما جرس الصوت - وهو الصفة التي تمكننا من تمييز الأصوات ذات الطبقة الواحدة احدها عن الآخر - فيتوقف على حجم غرفة الطنين في الفم والأنف ، وتغير الجرس عندما يتزايد حجم الفم والأنف خلال البلوغ (١) .

ويحدث تغيران جلديان خلال المراهقة : نضج الغدد الزهمية (الدخنية) ، ونضج الغدد العرقية المقززة (وبخاصة في منطقتي الإبط والأعضاء التناسلية) . فالغدد الزهمية تفرز مادة دهنية يمكن ان تتراكم في المسام وتسدها وتحدث رؤوساً سوداء ، وقد تثير المسام المسدودة المنطقة المجاورة وتبرز على الجلد الخارجي كحب الشباب . إن الغدد العرقية المقززة التي تنمو بسرعة شديدة خلال البلوغ تصدر رائحة تعتبر مزهجة في مجتمعنا . وسوف نناقش كيف تؤثر هذه التغيرات الجلدية في نظرة المراهقين لأنفسهم في الفصل الثامن عشر .

البنات :

إن أول علامة للبلوغ لدى البنات هي في العادة « ظهور برعم الثدي » وهي الثانية من خمس مراحل لنمو الثدي (*) . وفي حالة بعض البنات يظهر

(ج) والراحل هي التالية : (٢) ما قبل المراهقة : ارتفاع الحلمتين (ب) مرحلة البرعم : وهي اتساع الطقة اللونة (الهالة) وارتفاع الثدي والحلمة (ج) استمرار الاتساع : الحلمة والطقة اللونة حولها تشكلان رابية صغيرة ثانوية (د) تقاصر الطقة اللونة (الهالة) حول الحلمة ، ووجود الحدود النهائية المحيطة بالثدي (هـ) بروز الحلمة .

شعر العانة لديهن قبل برعم الثدي ، ولكن بين ثلثي البنات جميعهن يعقب شعر العانة برعم الثدي . ويحدث في الوقت ذاته ، بوجه عام ، توسع الرحم ، والمهبل والاشغار والبظر .

ومن المؤكد ان أبرز دليل على انطلاقة البلوغ بالنسبة للبنات هو الحيض - العادة الشهرية الاولى . ولا ريب أن هناك أسباب مختلفة للفروق الفردية في عمر الحيض . إن حوالي (٥٠ ٪) من البنات الأمريكيات من البيض يبلغون الحيض بين عمري (١٢ - ١٤) سنة ، وحوالي (٨٠ ٪) يبلغونه بين عمري (١١ ½ - ١٤ ½) سنة وأقل من ٢ ٪ من جميع البنات يبلغنه قبل سن (١٠) سنوات أو بعد ١٦ سنة من العمر . والعادة الشهرية بحد ذاتها ليست بالضرورة علامة على النضج التناسلي . ففي بعض الاحوال تكون العادة الشهرية غير إباضية (لا تخرج بويضة) . وهناك فترة عقم قد تستمر من (١٠) أشهر الى سنة بعد الحيض الأول (١) .

- وتنمي البنات صفات جنسية ثانوية بنفس تسلسل النمو لدى الصبيان . ولكن هذا أقل ظهوراً بشكل عام . وعلى ذلك ، تعاني البنات من تغيرات في الغدد الدهنية . ولديهن شعر إبط وجسد ، ولكنه أقل اتساعاً من الصبيان . وتوجد طبعا فروق فردية ؛ فبعض البنات لديهن شعر جسد أكثر من أفتتيان في مرحلة نمو مماثلة . والصبيان والبنات كلاهما يعانون من قساوة الجلد ، وبخاصة في الفخذين والعضدين . ولكن هذا ليس سائداً لدى البنات والشكل رقم ٢/١٥ يعطي صورة شاملة للنمو البلوغى لدى البنات ، ويوحى بمدى العمر بالنسبة لتغيرات الجسم المختلفة .

النزعة الجيلية :

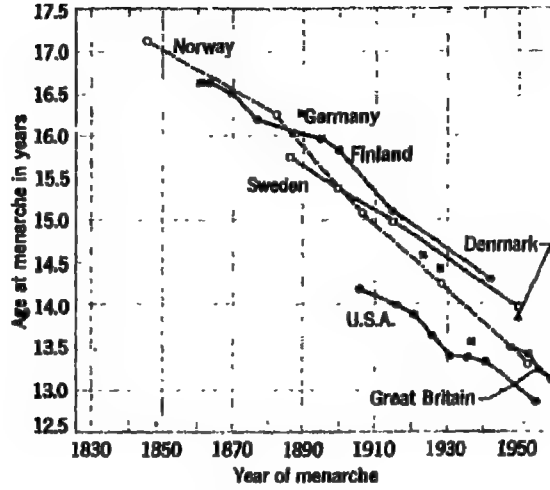
خلال الاحتفال المائتين عام ١٦٦٧ زار أناس كثيرون أماكن من مثل (وليامزبرغ في فيرجينا و Mystic Seaport في كونيتيكت ولدى النظر

الى الابنية والمراكب التي كانت قد بنيت للناس منذ قرن مضى أو أكثر
سرعان ما يبدو أن الأسرة كانت أقصر ، والسقوف أوطأ مما هي عليه
اليوم . فالناس في السبعينات أطول في المتوسط من أجدادهم منذ مائة
سنة مضت . كذلك فإن الصبيان والبنات يبلغان كلاهما سن البلوغ في
عمر أبكر مما كان صحيحاً حينئذ في القرن التاسع عشر . وهذا التغير
التدريجي يعرف بالنزعة الجيلية *Secular trend* . ولكي تكون أكثر
وضوحاً ، فإن متوسط الزيادة في الطول بالنسبة للراشدين البيض في
الولايات المتحدة الأمريكية كان حوالي ١ بوصة كل عشر سنوات منذ عام
١٩١٥ الى عام ١٩٤٠ ، وحوالي ١ بوصة كل عشر سنوات من عام
١٩٤٠ الى عام ١٩٦٠ . وبعبارة أخرى كان الصبيان والبنات في عام
١٩٦٠ أطول ببوصة واحدة وأقل بعشرة أرطال من أجدادهم منذ ربع
قرن (٩) .

إن النزعة الجيلية لعمر الحيض أكثر وضوحاً وبين الشكل رقم
٣/١٥ تناقص عمر الحيض بالنسبة البنات في بلدان مختلفة ، وبالنسبة
لمراحل التاريخ المختلفة . إن بداية دفقة النمو قد انخفضت أيضاً عبر
السنين بالنسبة للفتيان والفتيات . فالفتيان في شمالي أمريكا ،
وأوروبا ، والصين يعيشون بلوغاً ودفقة نمو أبكر بحوالي سنتين مما كان
الامر عليه منذ قرن مضى (١٠) .

وربما وجد عدد من العوامل المترابطة التي يمكن أن تفسر النزعة
الجيلية . ولكن عاملين منها يُعتقد أنهما التغذية والرعاية الطبية الأفضل .
ويبدو مع ذلك أنه هناك حدوداً فيزيولوجية لا يمكن تجاوزها فما أن
يبلغ السكان مطالبهم الغذائية القصوى فمن المحتمل أن تنتهي النزعة
الجيلية . في الواقع ، يبدو هذا ما يحدث بين الأمريكيين والبريطانيين
من الطبقة الوسطى اليوم ، ولا توجد زيادة بين عام ١٩٦٠ - ١٩٧٠
في متوسط طولهم أو انخفاض في متوسط عمر حيضهم . ومع ذلك ،
ففي البلاد المختلفة حيث لا تكون التغذية كافية ولا معايير الصحة عالية

جدا فإن النزعة الجبلية سوف تستمر على وجه الاحتمال سنوات
عديدة قادمة (١١ - ١١) .



الشكل رقم ٢/١٥ - التناقص في عمر الحيض بالنسبة للبنات من
بلدان مختلفة وبالنسبة لمراتل مختلفة من التاريخ .

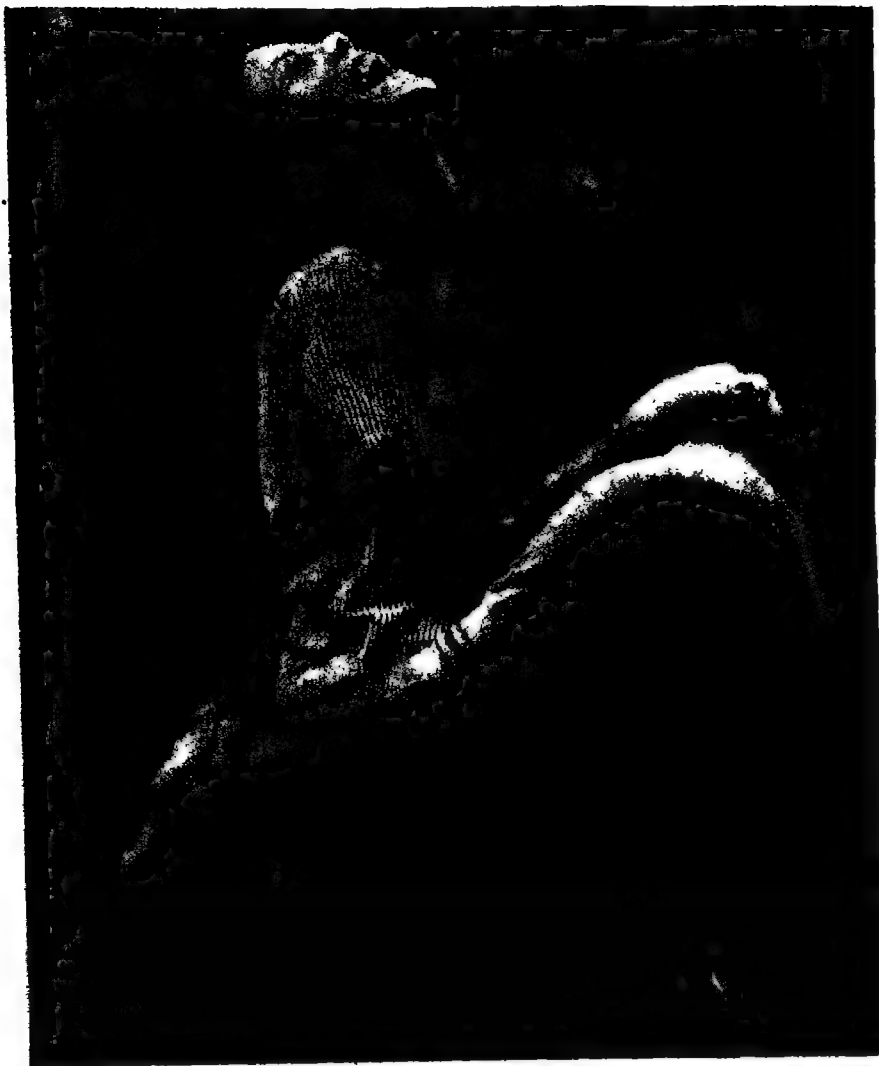
المصدر :

Tanner, J. M, Growth at adolescence. Oxford, Blackwell
Scientific Publications 1962.

صورة الجسم ورفض اللات :

ينزع المراهقون الى تقويم انفسهم على نطاق واسع في حدود صفاتهم
الجسمية المميزة . ويفعلون ذلك ، جزئيا على الاقل بسبب انهم لم
يجدوا القرصة لاثبات انفسهم مهنيا . مثال ذلك ، في إحدى الدراسات
استطلع عشرون رجلا في العشرين من عمرهم تبين صورة لجسدهم
(ماعدا الوجه) من بين مجموعة من الصور مشابهة في الطول والقصر .

فالرجل في اوائل اربعيناتهم يجلسون صعوبة في القيام بمثل هذا
التمرف (١٢) . وتفسير هذا الاكتشاف هو ان الشباب اكثر اهتماما
وبذلك اكثر إلفة بأجسامهم من الرجال الأكبر سنا .



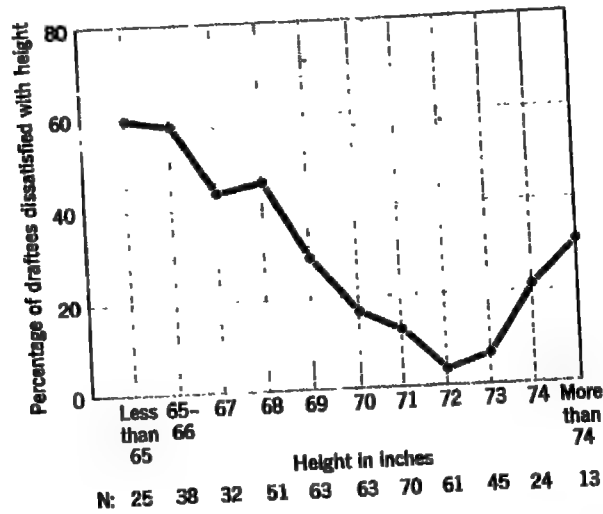
معظم الناس في المجتمع الأمريكي يشتركون في مفهوم ضمني للنموذج
التالي لصيغة جسم الذكر او الأنثى يقارنون بها انفسهم لتقويم جاذبيتهم
النسبية .

وغالباً ما يقارن الشباب انفسهم لدى تقويم اجسامهم ببعض المفاهيم المثالية التي تسود في المجتمع . وتبعاً لاحد البحوث فإن بعض الآراء النمطية المتجذدة يعتقد بها جميع الشباب الأمريكيين بصرف النظر عن العمر والجنس ، والعرق ، والخلفية الإثنية ، او الموقع الجغرافي . والظاهر ان الرجال الأمريكيين (بين سن ١٠ - ٢٠) سنة ، والنساء الأمريكيات بين سن (١١ - ٤٠) سنة يعتقدون بأن افضل الزملاء ، والابطال الرياضيين ، والاصدقاء هم من ذوي العضلات المفتولة والرجال المتنافسين . وتبين دراسات اخرى ان الأمريكيين يعتقدون بأن الشعر ، والعضلات المفتولة ، والأعضاء التناسلية الكبيرة علامة على الفحولة بين الرجال (١٥ - ١٦) .

ومادام الشباب يقوّمون انفسهم تبعاً لمثل أعلى نمطي متجسد بالنسبة لأي من الجنسين ، فإن رضاهم عن اجسادهم يتوقف على مدى اقترابهم من ذلك النموذج المثالي . يعتقد في أمريكا بالنسبة للرجل المثالي على سبيل المثال هو أن يكون طوله ٧٢ بوصة ويكون وزنه بين (١٧١ - ١٨٠) رطلاً انكليزيا (١٧) والشكل رقم (٤/١٥) يبين كيف يختلف الرضى حول الطول بين المراهقين من الفتيان تبعاً لقربهم من النموذج المثالي النمطي المتجسد . وعلى العموم ، تبدو صورة الجسم أكثر أهمية للفتيات من الفتيان ، وهذا جزئياً بسبب أن المجتمع يبرز شكل الانثى أكثر بكثير من شكل الذكر .

وكان مظهر المرأة يرتبط مباشرة في الماضي بفرص عقد زواج جيد وبذلك كان الانحاح أكثر على جلاذيتها ، وإذا لم تمتلك الفتاة قياسات جسم (٣٨ - ٢٤ - ٣٦) مع بلوغها السادسة عشرة وانفاً صغيراً فإنها يمكن أن تعتبر نفسها قبيحة ، وخيبة أمل لأبويها ، وسلعة لا رواج لها في سوق الزواج . ومن حسن الحظ أن هذه الاتجاهات تتغير ، وإن يكن ببطء ، وتصبح القدرة الشخصية والانجاز أكثر بروزاً من الجاذبية الجسدية في تقدير النساء الداتي ، وفي تقديرات المجتمع للنساء . وقد

بينت عدة دراسات انه عندما لا يرضى المراهقون بأجسامهم ، فغالباً ما يصبحون قلقين (٢١-١٨) . ويجب ان نلاحظ مع ذلك ان هذه الدراسات تبين ان اكثر المراهقين سعداء بأجسامهم اكثر من التعتساء بها (٢٢-٢٣) وعندما ينضج الشباب ويبدأون بتقويم انفسهم في حدود صفاتهم الشخصية وتحصيلهم فإنهم اقل ميلاً لإدخال صورة جسمهم في تقويم انفسهم . وبالرغم من ان صورة الجسم تستمر في ان تكون جزءاً هاماً من مفهوم المرء لذاته طوال الحياة فإنها لا تكون بارزة كما كانت خلال المراهقة .



الشكل رقم (١٥ / ٤) - العلاقة بين طول الجندين في الجيش وعدم رضاهم عن ذلك الطول .

المصدر :

Gunderson, E. K. E. Body size, Self evaluation and Military effectiveness, Journal of Personality and Social psychology, 1965, 2, 902-906).

النمو العقلي

التغير الكبير الذي يحدث في النمو الجسدي خلال المراهقة المبكرة غالباً ما يحجب التغيرات الكبيرة التي تتم في النمو العقلي . وشكراً للنمو الذي سماه (بياجيه) (٢٤) بالعمليات الشكلية (الرمزية) حيث يتمكن المراهقون من معالجة عدة متغيرات في الوقت نفسه ، ويدركون الاستعارة والتشبيه ، وينشئون المثل العليا ، ويفكرون بالتعليل ، والقضايا المناقضة للواقع . وهم قادرون على فهم الزمن التاريخي ، والثقافات المختلفة وهذه التغيرات في القدرة العقلية يمكن ان توصف كميّاً وكيفياً ؛ فمن الناحية الكمية ، يبدو ان هناك قضيتين ذاتي اهمية خاصة : (١) فرضية عمر تمايز القدرات العقلية (ب) سير النمو العقلي الذي ظنّ (بضم الظاء وتشديد النون) انه يصل ذروته في المراهقة ثم يتدهور تدريجياً بعد ذلك .

والتغيرات في المظاهر الكيفية في تفكير المراهق لم تستقص بشكل مكثف كما تم لتلك التغيرات في مرحلة الطفولة . إذ لم يجر بحث تجريبي على نمو اللغة ، والذاكرة ، والادراك في المراهقة ومعظم البحث الذي اجري على تفكير المراهق كان قد تركّز على محاكاة المراهق ، وحل المشكلات . وسوف نناقش بعض هذه البحوث ، وكذلك القضايا المتصلة بالتفكير الاجرائي الشكلي (الرمزي) ، ثم ننتهي بالإشارة الى بعض النتائج العاطفية لبلوغ التفكير الاجرائي الشكلي .

روائز الذكاء : يختبر المراهقون بالنسبة لمعظمهم باخذ الروائز ، ويميل أداؤهم إلى ان يكون مستقراً استقراراً تاماً عبر الزمن . ومع ذلك لا يمكن لذكاء المراهق ان يسبب مشكلة . فالفتى الذكي جداً او البنت يمكن ان يفسر اسئلة الروائز على انها اعقد ما هي عليه في الواقع ، او يستخدم بنود الروائز بقصد اخذ مكانة سياسية او اجتماعية (٢٥) . وعندما كان احد المؤلفين يختبر شاباً في سلم الذكاء للراشدين (Weiss) كان احد اسئلة السلم الفرعي (للفهم) « لماذا ينبغي حبس المجرمين ؟ »

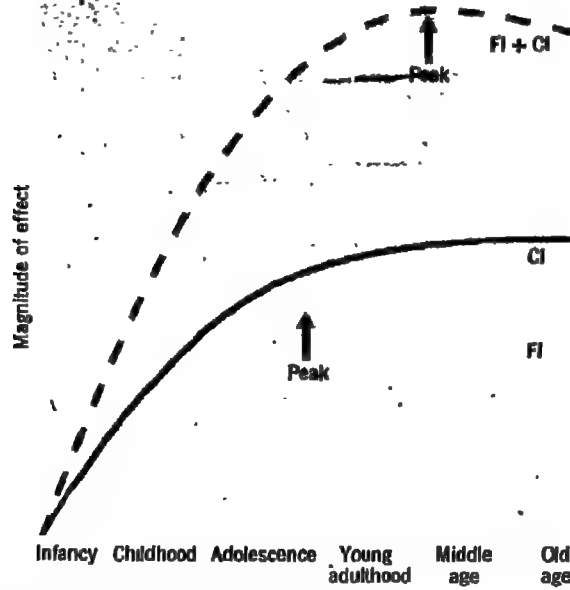
اجاب الشاب (لا ارى وجوب حبسهم) ولدى اختبار الاطفال ينبغي على الفاحص دوماً ان يحاول تحديد « هل يفهم الطفل السؤال فعلاً ؟ » . وعندما نختبر المراهقين من ناحية اخرى ، تكون القضية « هل يفهم المراهق السؤال جيداً أكثر من اللازم ؟ » اما فيما يتعلق بالنمو العقلي فهناك قضيتان هامتان هما : ماهو مدى قدرات الفتى خلال المراهقة ؟ . وما هو سر القدرات العقلية في مرحلة المراهقة وما بعدها ؟

فرضية عمر تمايز القدرات العقلية : تسمى إحدى النظرات في طبيعة القدرات العقلية بفرضية عمر تمايز القدرات العقلية (٢٨-٢٦) . وترى انه في الطفولة تكون القدرات العقلية منفصلة لا تنسيق بينها . ومع ذلك ، فإن هذه القدرات تصبح في الطفولة متكاملة ومتناسقة تدريجياً في عدد أقل من القدرات من نسق أعلى . ثم تصبح القدرات العقلية متميزة ثانية خلال المراهقة بحيث توجد قدرات اساسية أكثر مما كان خلال الطفولة . ويمتقد باحثون آخرون بوجود مرحلة أخرى من التمايز في المراهقة المتأخرة تندمج القدرات العقلية بشكل ما في نموذج اصلي أقل تمايزاً .

وفرضية عمر تمايز القدرات العقلية هذا هو أكثر من اهتمام دراسي ما دمنا نمكسه في المناهج المدرسية . ففي المدرسة الابتدائية يأخذون عدداً محدوداً من المواد مثل الحساب ، والقراءة ، والدراسات الاجتماعية ، والمعلوم . ولكن لدى المراهق في المدرسة الثانوية مدى أوسع من الاختيار بما في ذلك اللغات الأجنبية ، وعلم الحياة ، والأدب ، وقانون الأعمال ، وعلم النفس ، والاقتصاد المنزلي .

وبعض الباحثين يعتقدون بوجود تمييز خلال المراهقة ، وفي حين يمتقد آخرون انه يوجد تغيير قليل أو لا يوجد في قدرات المرء الأساسية خلال ذلك الوقت (٢٢-٢٠) . ويمكن عزو وجهات النظر المختلفة جزئياً إلى اختلاف مناهج البحث وأصوله ، ويبدو أن فرضية عمر تمايز القدرات العقلية لم يمكن قبوله قبولاً تلياً أو رفضه . وفي رأينا يوجد نوع ما من التمايز ولكن ليس إلى الحد الذي يوحى به انصاره .

سیر النمو العقلي : عندما بدأ الـروز العقلي اكتشف أن القدرة العقلية لا تستمر في الزيادة طوال الحياة . ويبدو أن القدرة العقلية تبلغ الذروة في منتصف المراهقة ثم تتناقص بعد ذلك (٢٣) . وكانت هذه النظرة قد اعتمدت على التعبير المبكر لاختبار (ستانفورد - بينه) الذي أظهر أن الذكاء يبلغ ذروته حوالي سن السادسة عشرة . وقد تم الحصول حتى على تقدير أدنى للذروة الأداء العقلي من مجموعة اختبارات طبقت خلال الحرب العالمية الأولى ، فلدى اختبار آلاف من الجندين ، وجد أن متوسط ذكائهم يعادل ذكاء طفل في الثالثة عشرة من العمر (٢٤) .



الشكل رقم (٥ / ١٥) - الذكاء المتغير والمتبلر و اثر الذكائين مجتمعين

الذكاء المتغير FI

الذكاء المتبلر CI

المصدر :

Horn, J. L. Intelligence - why it grows.? why it declines? ,
Transaction, November 1967, 31-32.

واظهرت دراسات جديدة بعد ذلك الوقت ان الذكاء لا يتناقص بتقدم العمر بل انه يتحسن (٢٥ - ٤٥) ، واحد اسباب هذه الاكتشافات المتناقضة هي منهجية . فتلك الدراسات التي اظهرت التدهور العقلي غالبا ما اعتمدت على البحث المقارن ، وفيه يختبر الافراد في مستويات عمرية مختلفة في نفس الوقت . وفي مثل هذه الدراسات يمكن ان يؤدي الراشدون في مستوى ادنى من المراهقين لا لانهم فشلوا في النمو عقليا بل لانهم لا يملكون التربية ذاتها التي يمتلكها مراهقو يومنا هذا . وبالمقابل فان الدراسات التي اظهرت ان الذكاء يواصل الازدياد خلال النضج تنزع الى ان تعتمد على البحث الطولاني الذي يختبر فيها الافراد ذاتهم بشكل متكرر عبر الزمن .

والتفسير الاخر للاكتشافات المتناقضة هي ان اختبارات الذكاء تقيس نمطين من الذكاء - احدهما يبلغ ذروته خلال المراهقة في حين ان الاخر يستمر بالازدياد مع العمر (٢٨، ٤٠) وقد سمي النمط الاول من الذكاء بالذكاء المتغير انه متضمن في العمليات العقلية التي تثوي وراء العمليات العقلية كذلك التي وصفها (بياجيه) والتي يمكن ردها الى الوراثة والنضج على حد سواء . والنمط الاخر من الذكاء يعرف بالذكاء المتبلر انه متضمن في المعرفة والمهارات التي تكتسب خلال التنشئة الاجتماعية والمثاقفة .

ويجادل فريق من الباحثين (٢٠، ٢٨، ٤٠، ٤١) ان الذكاء المتغير يبلغ ذروته خلال المراهقة ثم يميل الى التناقص ، في حين ان الذكاء المتبلر يستمر على العموم بالازدياد . والسبيل الذي توفق فيه هذه الفرضية بين الموقفين (من ان الذكاء يتناقص ام لا) قبل بدء التاسعة عشرة من العمر موضح في الشكل ٥/١٥ .

وحتى هذه التعميمات حول الذكاء المتغير والمتبلر يجب تحليلها . فالقدرات الخاصة والمعرفة التي يتمكن الشخص الحفاظ عليها خلال النضج تتوقف على المستوى الاصلي لقدرة ذلك الشخص العقلية وعلى

مهنته ، وعلى الحالة العامة لصحته وغير ذلك ، وقد وجد أن الناس الإذكياء جدا يحتفظون بمستوى عال من العمل الفكري مدة أطول من أولئك الذين هم أقل منهم ذكاء (٤٤) . وأولئك الذين أعمالهم أكاديمية أو ذات وجهة فكرية يحتفظون بمهاراتهم اللغوية مدة أطول من أولئك الذين هم في المجالات الأخرى . وكما قال (هويتيد Whitehead مرة « التخيل أكثر نشاطا بين سن (١٩ - ٣٥) سنة ، ومعظمنا يبقى كذلك مهما عانينا من تقلبات بعد ذلك » (أوردته جونز Jones) (٩٦) . ولكن صحيح أيضا - كما يبين ذلك العمل المبذوع لرجل من أمثال فرويد وبياجييه - أن الناس الذين يملكون فيضاً من الحيوية الفكرية يتألقون بعد سن الخامسة والثلاثين .

التفكير الإجرائي وتجلياته :

تبعا لبياجييه ينبع التفكير من الاستدخال التدريجي للأفعال ، ولهذا لا يظهر التفكير الحقيقي أي التلاعب العقلي ، أو تجريب المعطيات البيئية حتى سن السادسة أو السابعة من العمر عندما تصبح مستدخلة استدخلا كاملا . ومنظومة تفكير أطفال السادسة أو السابعة وحتى حوالي العاشرة أو الحادية عشرة - الذي يسمى بالعمليات المشخصة كما ذكرنا ذلك في الفصل الحادي عشر - يختلف جوهريا من منظومة التفكير الرمزي الذي يظهر خلال المراهقة المبكرة في عمر (الحادية عشرة إلى الرابعة عشرة) - والذي يسمى بالعمليات الرمزية .

وسوف نصف منطق التفكير الإجرائي الشكلي ثم نرى كيف يتجلى في تفكير ومحاكمة المراهقين . وبعد مناقشة بعض قضايا التفكير الإجرائي الرمزي التي نوقشت في البحوث الجارية سوف نعمن النظر في بعض الأمور التي ينطوي عليها التفكير الرمزي (الصوري) ويؤثر بها ، على المفاهيم الاجتماعية للشباب وعلى تصوراتهم لدواتهم ، ونظراتهم عن الناس الآخرين .

منطق التفكير الاجرائي الرمزي (الشكلي) :

من المفيد النظر الى التفكير الاجرائي الرمزي ضمن سياق العمليات الشخصية . إن منظومة العمليات الشخصية تشبه مجموعة منطقية ما دامت توجد مجموعة من العناصر (اشياء ، صفات ، علاقات ؛ وعمليات (الجمع والطرح وغير ذلك) مع مجموعة من القواعد لجمع العناصر ، والعمليات . واحدى هذه القواعد هي التبدل مهما كانت كيفية جمع عناصر مجموعة فان النتائج تكون هي ذاتها . مثل ذلك $A + B + C = (A + B) + C$. والقاعدة الثانية هي قاعدة التطابق : يوجد لكل عنصر هوية $A - A = 0$: أو $A = A$. والقاعدة الثالثة هي قاعدة التشكيل إن تشكيل أي عنصرين في مجموعة ينتج عنصراً ثالثاً يكون بدوره عنصراً في المجموعة أي $A + B = C$ والقاعدة الرابعة هي قانون قابلية الانعكاس فكل عملية في مجموعة لها عملية ثنائية معاكسة تلغي نتائجها مثل ذلك $(A + B = C)$ ولكن $(C - B = A)$ وينبغي أن نقول إن الطفل لا يعي المنظومة الاجرائية الشخصية ، ويمكن استنباطها من ادائه . والأمر ذاته صحيح بالنسبة للمنظومة الاجرائية الرمزية . في الواقع إن فكرة بياجيه عن الاشعور العقلي يشابه على نحو ما مفهوم فرويد عن الاشعور العاطفي . فقد وجد فرويد أن كل فرد يعيش حياة غنية بالأماني ، والاندفاعات ، والرغبات ، والتخيلات لا يعيها إلا وعياً قليلاً . كذلك وجد بياجيه أن لدى كل فرد حياة معرفية غنية يستخدم فيها أنظمة معقدة من العمليات المنطقية لا يعيها فعلاً . وعندما نشاهد كم من المنطق يدعم سلوكنا اليومي تكون كشخصة مولير في مسرحية البرجوازي النبيل الذي دهش من اكتشاف انه كان يتكلم نثراً طوال حياته .

وعندما يبلغ الطفل مستوى العمليات الشخصية يستطيع أن يجري عمليات على الاصناف مثال ذلك ، إذا عرف الطفل أن عدد الاطفال يساوي عدد الصبيان والبنات ، أو أن $A = B + C$ (تشكيل) فانه يعرف مباشرة أن $B = A - C$ وأن $B - C = 0$. (التطابق وأن

جـ + ب = أ (التبديل) . ويمكننا معنى التحليل المنطقي هذا التفكير
الطفل من التنبؤ بمجموعة كاملة من العمليات من عملية واحدة .

وعندما تنتقل الى نظام العمليات الرمزية ، يصبح المنطق اكثر
تعقيدا ، وعندئذ يصبح ، في الواقع ، منطق القضايا . وهذا النمط من
المنطق هو منطق من النسق الثاني يجرى على نظام النسق الاول مدى
من التفكير اوسع واكثر مرونة . والمنطق الاجرائي الرمزي بالنسبة
للمنطق الاجرائي للشخص كنسبة الجبر الى الحساب . فكلا المنطق
الاجرائي الشخص والحساب ادوات تمكن المرء من التعامل مع الاشياء
في العامل الواقعي . والمنطق الاجرائي الرمزي والجبر من ناحية اخرى ،
ادوات تمكن المرء من التلاعب بالرموز - خطوة بعيدة عن العالم الواقعي .
فالمرء يكتسب بالعمليات الرمزية مستوى جديدا من الوعي . وبالرغم
من أن المراهقين لا يعون المنطق الذي يكمن وراء عمليات تفكيرهم الجارية ،
فانهم قادرون على التأمل ، وصياغة افكارهم ، وعمليات تفكيرهم في
مفاهيم ، انهم يستطيعون التفكير في التفكير . وهذا يعني من وجهة النظر
المنطقية أن المراهقين يستطيعون الآن أخذ التشكيلات التي كانوا قادرين
على تشكيلها في المرحلة الاجرائية المشخصة ، ويجرون عليها عمليات
كما لو كانت اصنافا ، وعلاقات ، وصفات اولية . وهكذا يستطيع
المراهقون تصور تشكيلات عديدة لا يمكن أن تحدث في الواقع . وهذا
يعني أن الشاب قادر على بناء المثل العليا ، والامكانيات ، ويضع القضايا
المناقضة للواقع والتي يمكن أن تكون صحيحة من الناحية المنطقية ولكنها
غير صحيحة واقعية (٢٤) .

ولايضاح إمكانيات التفكير الاجرائي الرمزي . لنفرض أنك في المطعم
وقد مدت لك قائمة الطعام التي تسدرج فيها المقبلات ، والاطعمة ،
والحلويات ، والمشروبات ، إن لديك عدداً من البدائل المختارة التي يمكن
أن تمثل كما يلي :

١ - أن لا تطلب شيئاً

ب - أن تطلب شيئاً واحداً :

٢ - أن تطلب المقبلات فقط .

٣ - أن تطلب طعاماً فقط .

٤ - أن تطلب الحلويات .

٥ - أن تطلب المشروب .

ج - أن تطلب شيئين :

٦ - أن تطلب المقبلات والطعام .

٧ - أن تطلب المقبلات والحلويات .

٨ - أن تطلب المقبلات والمشروب .

٩ - أن تطلب الطعام والحلويات .

١٠ - أن تطلب الطعام والمشروب .

١١ - أن تطلب الحلويات والمشروب .

د - أن تطلب ثلاثة أشياء :

١٢ - أن تطلب المقبلات والطعام والمشروب .

١٣ - أن تطلب المقبلات والطعام والحلويات .

١٤ - أن تطلب المقبلات والمشروب والحلويات .

١٥ - أن تطلب الطعام والمشروب والحلويات .

هـ - أن تطلب أربعة أشياء :

١٦ - أن تطلب المقبلات والطعام والحلويات والمشروب .

إن القدرة على النظر في كل التشكيلات الواردة أعلاه (بالإضافة إلى الطعام الفعلي في كل مجموعة) يتطلب التفكير الاجرائي الرمزي . والسبب في أن الاطفال يواجهون مثل هذه الصعوبة في المطاعم هو وجود عدد كبير جدا من الخيارات عليهم التعامل معها . ويمكن أن نعزو جزئيا قيام سلاسل الطعام السريعة ، مثل (ماكدونالد وكتوكي) للفروج المشوي ، الى جاذبيتها للأطفال ، فقائمة الطعام يسهل على المراهقين مواجهتها .

والمراهق قادر أيضا على استخدام العمليات الرمزية مع القضايا اللغوية التي يمكن أن تكون أو لا تكون ذات أسناد حقيقية . والقضايا التالية كانت قد اقترحت من قبل (بيل Peel) (٤٦) .

إنها تمطر والطقس بارد ($p.q$)

(أو) إنها تمطر ولكن الطقس غير بارد ($p\bar{q}$)

(أو) إنها لا تمطر ولكن الطقس بارد ($\bar{p}q$) .

(أو) إنها لا تمطر ولكن الطقس ليس باردا ($\bar{p}\bar{q}$) .

هذه القضايا الأربع ($p.q, p.\bar{q}, \bar{p}.q, \bar{p}.\bar{q}$) يمكن أن تتشكل في أساليب تشبه طرائق يستطيع المرء أن يشكل الوجبات الأربع على قائمة طعام المطعم ، وكل تشكيل يصف علاقة مختلفة بين p و q مثال ذلك :

(أ) ($\bar{p}q \vee p\bar{q}$) و ($\bar{p}q \vee \bar{p}\bar{q}$) خاطئة ، تعادل p أنها تمطر تستلزم q والطقس بارد . هذا هو المنطق الضمني الذي نستخدمه لاستخلاص حادثين مرتبطين سببيا .

(ب) ($\bar{p}q \vee pq$) مغلوطتان تعادل p مستقلة عن q . (يمكن أن تمطر سواء كان الطقس باردا أم لا) . هذا المنطق الضمني الذي نستخدمه لاستخلاص حادثين ليسا مرتبطين سببيا .

(ج) (pq and $\bar{p}\bar{q}$) V $\bar{p}q \vee p\bar{q}$ مغلوطتان تعادل p متعارض مع q (عندما تمطر والطقس ليس باردا والعكس بالعكس) وهذا هو المنطق الضمني الذي نستخدمه لتقرير أن شيئين لا يمكن أن يرتبطا (46, P.127).

إن القدرة على تشكيل قضايا يفتح الباب على امكانات هائلة للتفكير وهو لازم لجميع المجهودات العلمية. فعلى الباحث سواء كان يبنى نظرية أم يجري تجربة أن يبقى كثيرا من المتغيرات في عقله بشكل متواقت ويفكر بتغيير بعضها في حين يبقى متغيرات أخرى ثابتة. وهذه هي الطريقة الوحيدة التي يستطيع فيها الباحث صياغة الفرضيات واختبارها تجريبيا.

اللغة والذاكرة:

لم يجرب بحث منهجي على النمو اللغوي، وقدرات التذكر في المراهقة وفيما يتعلق باللغة يمكن افتراض (من اختبارات من مثل ستانفورد بينه، وسلم فكسلر لذكاء الاطفال) بأن النمو يستمر في المفردات والجملة، وفي تعقد بناء الجملة حتى المراهقة المتوسطة على الأقل. يضاف الى ذلك وكتيجة للعمليات الرمزية يبدأ الفتية في فهم المظاهر الرمزية للغة وبذلك يدرسون النحو وبناء الجملة. وبالرغم من أن هذه المواد تدرس أحيانا في المدرسة الابتدائية، فإن كثيرا من المعلمين يعتقدون بأن الاطفال في هذه السن لا يفهمون حقا أقسام الكلام، وتحليل الجمل. وتظهر دراسة حديثة لنمو اللغة لدى التوائم المتماثلة وجود زيادة كبيرة في فهم الجملة في المراهقة المبكرة (٤٧).

وأحد مظاهر لغة المراهق التي تمت دراستها هو فهم الاستعارة والتشبيه. ويبدو أن استعارة من مثل «Love's labour's lost» «جهد الحب الضائع» تتطلب التفكير الاجرائي الرمزي لكي تفهم مادامت مفهومية أو مجردة. ففي الاستعارة أعلاه يقارن شكسبير الساعات

التي لا تنتهي والتي انقضت في التفكير في الشخص المحبوب مقارنة أو متناسبة مع العمل الجسدي . في هذه الاستعارة الصلة الرابطة هي فكرة أن الحب والعمل يتطلبان كمية متناسبة مع الجهد .

ومع ذلك هناك كثير من الاستعارات تكون فيها العلاقات علاقات تشابه أكثر من أن تكون علاقات تناسب ، وفي إحدى الدراسات (٤٨) سئل أطفال ومراهقون تفسر استعارات تشبيهية واستعارات تناسبية وكان المثال على الاستعارة التشبيهية كان له مخلله كأنف . وأما الاستعارة التناسبية فكانت وردة الصبح قد اغتسلت بالندى . فوجد أن الأطفال يستطيعون فهم الاستعارات التشبيهية ، وأن المراهقين قادرون ، مع ذلك ، على تفسير نوعي الاستعارة كليهما . أضف إلى ذلك أن قدرة الشاب على تفسير الاستعارات التناسبية بشكل صحيح يرتبط ارتباطاً عالياً بنجاحهم في مقياس التفكير الإجرائي الرمزي . وذكر الباحثون الآخرون نتائج مشابهة على التفكير الاستعاري (٤٩ - ٥١) .

ولم يجر بحث على نمو الذاكرة في المراهقة . ومع ذلك ، فمن الواضح أن الأطفال لدى تقدمهم بالعمر ينمون بشكل متزايد مخططات تذكيرية معقدة ومجدبة (٥٢ - ٥٤) .

ويبدو معقولا افتراض أن هذه النزعة تتواصل في المراهقة وأن العمليات الرمزية تستخدم عندئذ لانماء مخططات يمكن أن تبعد الحاجة إلى الاستحفاظ المتعب للمعلومات (كاستخدام الحروف للدلالة على الوكالات الاتحادية FBI ، NIH الخ) . وسعة ذاكرة الفرد المطلقة لا تزيد كثيراً عن بعد الطفولة ، وذاكرة المراهقين والراشدين تكون الأفضل (وذلك عندما يركزون انتباههم أو تفكيرهم عليها وإذا فعلوا ذلك) إنما تعود إلى قدرتهم الأعلى في تصنيف المعلومات وتنظيمها (٥٦ - ٥٨) .

سلوك الاحتفاظ الادراكي :

معظم ضروب سلوك الاحتفاظ الادراكي (بالكتلة ، واعدد ، والطول والكم والمسافة ، والمسلحة .. الخ ..) يتم اتقانها عموما خلال الطفولة في مستوى التفكير الاجرائي الشخص . ولكن بعض مفاهيم الاحتفاظ الادراكي (كالحجم مثلا) يبدو انه يتطلب عمليات رمزية . وقد وجد بياجيه وانهيلدر ، (٥٩) ، أن الاطفال لا يفهمون الاحتفاظ بالحجم حتى عمر الحادية عشرة أو الثانية عشرة ويختبروا من أجل ذلك بسؤالهم ما إذا كانت كرة من الفضار قد انداحت على شكل (مقائق) تأخذ نفس الحيز من المكان .

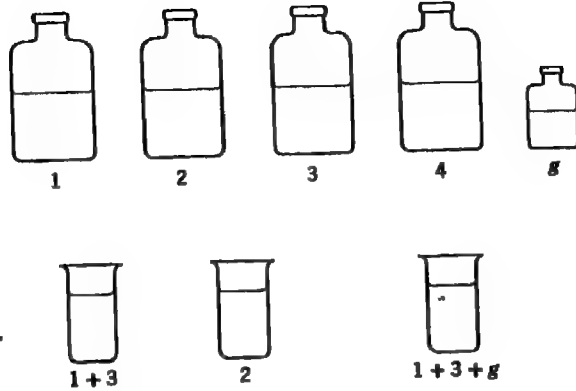
وفي ردود عديدة على دراسة بياجيه وانهيلدر : وجد احد المؤلفين أن نسبة كبيرة من المراهقين ، وطلاب الجامعة لا يتقنون على الإطلاق الاحتفاظ الادراكي بالحجم (٦٠ - ٦٢) . وقد دعم بحث لاحق هذه النتائج مع زمر أخرى من المراهقين والراشدين (٦٣ - ٦٥) . ويبدو أن اكتساب العمليات الرمزية أو تطبيقها على مظاهر محددة من الواقع ليس شاملا بقدر شمول اكتساب العمليات الشخصية وتطبيقها . وينبغي أن نلاحظ أن لفهوم الحجم مستويات متعددة من التجريد ، وأن الدراسات التي طبقت على المراهقين والراشدين يمكن أن تكون قد اختبرت من أكثر المستويات تجريدا . وقد عالجت هذه الدراسات الحجم المتصل . وهو المكان المملوء بمادة متصلة كالمائل أو الفضار . ولكن الحجم غير المتصل وهو المكان المملوء بأشياء غير متصلة - أسهل على الاحتفاظ الادراكي . أي أن من الأسهل بالنسبة للمفحوص أن يكتشف أن مجموعة المكعبات تأخذ نفس الحيز من المكان مهما كانت كيفية تنظيمها من أن يكتشف أن كرة الفضار التي مددت على شكل مقائق أنها تملأ نفس الحيز من المكان أن مفهوم الحجم مثل المفاهيم الأخرى يمكن أن تفهم على عدة مستويات وفي المراهقة وحدها ينزع احتفاظ الحجم المتصل إلى أن يفهم فهما تاما .

التفكير التشكيلي :

إن أحد الأساليب الجديدة للتفكير الذي أصبح ممكناً مع التفكير الاجرائي الرمزي هو التفكير التشكيلي « كما في مثال وجبة المطعم في الصفحة (٢٦٧) » . ولقهم كيف ينمو مثل هذا التفكير لدى الأطفال انظر الشكل رقم (٦/١٥) وهو مثال فعلي من بحث اصيل ليباجيه وانهيلدر . وما يلي بعض مما اورده الأطفال في عمرين مختلفين الذين مرخت عليهم المسألة المصورة في الشكل رقم (٦/١٥) .

رونالد (٧-١) مزج السوائل $(4+g)$ ، ثم $(2+g)$ ، $(1+g)$ ، $(3+g)$ « لقد عملت كل شيء » . . « جربتهم جميعاً » « ماذا يمكنك أن تفعل غير ذلك ؟ » « لا أدري » . اعطيناه الأكواب مرة ثانية فمزج مرة ثانية $(1+g)$. الخ . . لقد أخذت كل زجاجة لوحدها . « ما يمكنك أن تفعل غير ذلك » ، كأخذ زجاجتين في نفس الوقت « [فمزج $(1+4+g)$ ثم $(2+3+g)$] وبذلك فشلت في تجاوز المجموعتين من الزجاجات . مثال ذلك [$(1+2)$ ، $(1+3)$ ، $(2+4)$ ، $(3+4)$] . وعندما أوحينا بأن لديه غيرها وضع $(1+g)$ في الكوب الذي كان يحوي $(2+3)$ ونجم عن ذلك ظهور اللون « حاول احداث اللون مرة ثانية . هل أضع الاثنين او الثلاثة ؟ وحلول [$(2+4+g)$ ثم أضف (3) ثم جربها مع $(1+4+2+g)$] لا لم اعد اذكر أي شيء آخر (24, P. 111) » وقد قدمت انهيلدر وبياجيه امثلة كثيرة من هذا النوع تظهر أن لدى الأطفال صعوبة في العمليات المتعددة . إنهم يفكرون في تشكيل شيئين ولكنهم لا يفكرون تلقائياً في تشكيل سائلين أو ثلاثة مختلفة فوراً مع (g) وحتى عندما يعطي إليهم بهذا الاجراء فان معالجتهم مضطربة مع التشكيلات المتعددة بأي أسلوب منهجي . قارن جواب هذا الصبي مع جواب ذلك المراهق .

بدا جورج (14:6) بـ $(2+g)$: $(1+g)$: $(3+g)$: $(4+g)$ لا يتحول اصفرًا . وهكذا يجب أن تخطهم ؛ إنه يواصل معالجة الستة تشكيلين



الشكل رقم (٦/١٥) : مواد استخدمت في تقويم المحاكمة التشكيلية لدى الأطفال المراهقين . فهذا الرسم التخطيطي يوضح مسألة المحاليل الكيماوية الملونة والتي لا لون لها . أربعة دوارق متشابهة تحوي سوائل لا لون لها ولا رائحة (١) سائل حمض الكبريت الممدد (٢) ماء (٣) ماء الأوكسجين (٤) كبريت السولفا والدورق الأصفر المعلنون بـ g ويحوي يودور البوتاسيوم . وعرض كويان على المفحوص أحدهما يحوي (١ + ٣) والآخر يحوي (٢) وفي حين يشاهد المفحوص يضيف المجرّب عدة قطرات من g إلى كل من هذه الأكواب والسائل في الكوب الذي يحوي (١ + ٣) يتحول إلى اللون الأصفر . وينسأل المفحوص إن يحدث اللون مستخدماً كل أو أي دورق من الدوارق الخمسة .

المصدر :

Inhelder, B. & Piaget, J., The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence, New York, Basic Books, 1958).

تشكيلين واخيرا يتوصل الى (1+3+9) . اظن ان الامر سينجح هذه المرة «لماذا؟ إنه (1) و (3) وبعض الماء» ، «أتظن أنه ماء؟» نعم لا فرق في الواقع اظن أنه ماء «هل تستطيع أن تستبدل (g) مع بعض الماء وتمزجها مع (1+3)؟ لا إنه ليس ماء . إنه محلول كيميائي إنه يتشكل مع (1) و (1+3) تم يتحول الى سائل اصفر (24p.44v) .

الصفار في المستوى الاجرائي الرمزي مثل جورج يفهمون فوراً ان سائلين او ثلاثة يمكن ان تتشكل في وقت واحد . وعلى ذلك ، فلن العمليات الرمزية تقدم مناهج اكتشاف فرضيات او بناءها مع مناهج لاختبار الفرضيات . وفي المراهقة مقارنة بالطفولة تصبح مناهج الاكتشاف والمتحقق موحدة .

إن نتائج انهيلدر وبياجيه قد دعمت من قبل آخرين . ففي إحدى الدراسات (١٨) طلب من اطفال ومراهقين التفكير في كل التشكيلات الممكنة (ليفيشش البوكر) الملونة التي تتخذ ارقام (صفر ، ٤٦٣٢٦١) وفي وقت ما . وبالرغم من ان معظم المراهقين يجهلون امكانية الصفر ، واكثرهم تدرك الامكانيات الخمسة عشرة الباقية . وقد وجدت انهيلدر وبياجيه ان الصغار قادرون على توليد تشكيلات (نظام العناصر غير المهمة) قبل ان يتمكنوا من توليد تعديلات اساسية (نظام من العناصر المهمة) . وكان هذا قد عرض ايضا من قبل Nelmark في بحث طولاني . فعندما كان مفحوصوها من الصف الرابع لم يستطيعوا توليد لا تشكيلات ولا تعديلات اساسية كان نصف الاطفال في الصف السادس قد استطاع توليد تشكيلات ولكن تعديلات اساسية .

تحولات التوجيه المفهومي :

يبدو من المعقول افتراض ان الناشئة في المستوى الاجرائي للتفكير يسبقون صيغة مفهومية على عالمهم بشكل مختلف على نحو ما عما يفعله الاطفال في المستويات قبل الاجرائية والمشيخة . فاطفال في مستوى



مع القدرات العقلية الجديدة التي تظهر في المراهقة (العمليات الرمزية التي وصفها بياجيه) ، يكون الناشئة قادرين على الانخراط في التفكير العلمي ، وبخاصة التفكير بتحويلات مختلفة عديدة في وقت واحد .

ما قبل الاجرائية تنزع الى رؤية الاشياء في حدود ذات مظهر ذات دلالة -
« للدراجة دوالب » . الاطفال في المستوى الاجرائي المشخص يميلون
الى إسباغ الصفة المفهومية على الاشياء في حدود كيفية عملها « الدراجة
للركوب » . واخيرا يميل المراهقون الى التفكير في الاشياء في حدود
مفاهيم عامة « الدراجة مركبة ذات دولابين » .

ومن الجلي اننا لانفكر دوما في أعلى المستويات التي نحن قادرين
عليها . فالراشدون القادرون على التفكير بشكل مفهومي غالبا ما يفكرون
إدراكيا او وظيفيا . ولهذا تسأل الباحثون كم من السهل على الاطفال
والمراهقين إمكان التحول من اسلوبهم السائد في إسباغ المفهومية الى
اسلوب أدنى او ارقى . ومن الناحية النظرية ليس على الاطفال أن يكونوا
قادرين على التحول الى اسلوب ارقى لأن هذا يتطلب قدرات لا يمتلكونها .
ولكن الاطفال الكبار والمراهقين قادرين على التفكير في مستوى أدنى .
ولدراسة هذه القضية استخدم الباحثون مهمة انتاج المفهوم التي يطلب
فيها من الاطفال والمراهقين التفكير بافكار تتعلق بصور ، وكلمات ،
واشياء - مثال ذلك تفاحة حقيقية ، وصورة تفاحة ، وكلمة تفاحة .
فكان المراهقون قادرين على العموم على التفكير بافكار تتعلق بالكلمات
مساوية للافكار المتعلقة بالصور والاشياء . وانتج الاطفال ، مع ذلك ،
مفاهيم تتعلق بالصورة والاشياء أكثر من المفاهيم المتعلقة بالكلمات .
وهكذا يؤكد البحث بوجه عام ماكن قد افترض حول التحولات ذات
التوجيه المفهومي . (٧٢،٧٠) .

النمو الاخلاقي :

يحدث كثير من للنمو الاخلاقي للفرد تبعا (لكولبيرغ) (٧٢) خلال
المراهقة والرشد المبكر . وقد بحثت عدة قضايا للنمو الاخلاقي خلال
المراهقة :العلاقة بين النمو الاخلاقي والسلوك الفعلي ، آثار التدريب
في التفكير الاخلاقي ، والاليات المستلزمة في الانتقال من مرحلة الى اخرى
من النمو الاخلاقي .

وقد أجرى (هارتشورن Hartshorne ومي May) في أواخر العشرينيات الدراسات الكلاسيكية عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي والسلوك . وكانت تعرف الأخلاق على أنها مجموعة من الصفات المشرفة كالصدق ، والأمانة . وضبط النفس . فوجدوا بشكل جوهري ثباتا قليلا جدا في سلوك الأطفال الأخلاقي . فالطفل يمكن أن يكون صادقا في موقف وغير صادق في موقف آخر . وبالمثل فإن معرفة الطفل لما كان صحيحا لم تكن مرشدة لسلوكه . ولم تكن توجد علاقة بين المواظبة على مدارس الأحد أو الكنيسة ، والمشاركة في الكشافة وغيرها وبين السلوك الأخلاقي .

ومن الواضح أن الأخلاق لا تنمى مع أية سلوكيات نوعية . ومن وجهة النظر النمائية ، فإن ما يحدد سلوك الشخص في أي موقف أخلاقي معين هو فهمه للموقف ، وسوف يتوقف هذا على مستوى نمو الفرد وعلى طبيعة الموقف . ولهذا ليس المهم ما يفعله الإنسان بل لماذا يفعل ؟ وما هو حاسم في التقويم الأخلاقي للفعل . مثال ذلك ، انظر في حالة طلاب الجامعة في (بيركلي) الذين كان عليهم تقرير ما إذا كان عليهم المشاركة في مظاهرة قعود عرقلة احتجاجا على إلغاء الإدارة للاتصالات السياسية . أعطى الباحثون معضلات (كولبرغ) الأخلاقية إلى عينة عشوائية من طلاب جامعة بيركلي كان ٥٠ ٪ من الطلاب الذين كانوا في المرحلة الخامسة لدى كولبرغ (يعتقدون بالطلعة القواعد التي قدمها وقبلها الفرد على أنها صحيحة) . و ٨٠ ٪ ممن كانوا في مرحلته السادسة يعتقدون بمبادئ أخلاقية شاملة أو كلية (قد شاركوا في المظاهرة . ولكن حوالي ٦٠ ٪ من الطلاب الذين كانوا في المرحلة الثانية (العمل المناسب هو ما يشبع حاجات الفرد الخاصة) قد شاركوا أيضا . وعلى ذلك فإن جلوس العرقلة بالنسبة لبعض الطلاب قضية ضمير في غاية الأهمية في حين كانت لهم بالنسبة لآخرين - أسلوبا في التسليية (٧٥) .

والمثال الآخر بين 'فهم' الأخلاقي والفعل الأخلاقي قد زودتنا به تجارب (ستانلي ميلغرام Stanley Milgram (٧٦) . ففي هذه

البحوث طلب من المفحوصين إعطاء صدمات متزايدة في الشدة لرجل كهل (وهو في الواقع شخص أدة) كجزء من تجربة في التعلم . فمن المفحوصين الذين كانوا في المرحلة السادسة من مراحل كولبرغ (المبادئ الاخلاقية المطلقة) رفض ٧٥ ٪ الاستمرار في إعطاء الصدمة الشديدة في التجربة وحوالي ١٣ ٪ من المفحوصين فقط في مراحل ادنى رفضوا الاستمرار .

وفي دراسة أخرى (٧٧) اختبر مستوى النمو الاخلاقي لطلاب في الصف السابع ، وانصياعهم للمواقف الاجتماعية . وكان اختبار الانصياع كما يلي :

« التقى المفحوصون في زمر من ست اولاد او بنات وقد تعارفوا قبل التجربة . وقد اعتبرت الزمرة المؤلفة من ستة اطفال في شروط مستقلة او تبعية متبادلة ، وفي شروط التبعية المتبادلة سوف تمنح الجائزة الى اعضاء الزمرة ذات الاداء الاضبط . ويسهم آل حكم صحيح للفرد بعلامة في درجة الزمرة . وكانت المنافسة بينه وبين الزمرة المختبرة . وتقول التعليمات بأنه يتوقف ربح الجائزة بالنسبة لك على اجادة عمل الآخرين في فريقك وكذلك على عملك انت . وفي الشرط المستقل ، فان كيفية عمل الآخرين الحاضرين في الغرفة لا علاقة لها بربح الجائزة . وكان كل فرد ينافس جميع اولئك الاعضاء في الزمر الأخرى الذين صدف أن كانوا جالسين في الكرسي الواحد او الكراسي الستة ، وقد اُبرز هذا الشرط عن طريق تسمية كل كرسي بـ (ا - ب - ج - د - هـ - و) وكان يشار لكل مفحوص بحرفه . واشير الى أن ربح الجائزة بالنسبة لكل منكم يتوقف على مدى جودة عملك انت ، ولا يتوقف على عمل اي احد آخر من الناس في الغرفة . وكل واحد منكم يستطيع ربح الجائزة ، او بعضكم فقط او اكثر والربح يكمله يعود اليكم . » (77,pp.331-332)

وكان على المفحوصين في كلا الشرطين ان يقرروا ايا من اشربة الورقة المقارنة كان له طول الشريط المعيار ذاته . وكانت تعرض الاشربة على صفحة مع الشريط المعيار في الأعلى واشربة المقارنة تحتها . ويشير

المفحوصون الى خياراتهم بضغط الزر الملون الذي يشعل الاضواء الملونة المتعلقة بالوان اشربة المقارنة . ويستطيع المفحوصون الا يرى كل واحد منهم اداء الآخر . والارجح أن بإمكانهم أن يعرفوا اداء شريكهم على لوحة النتائج التي توضح مدى جودة خيارات الشريك . في الواقع ، كانت اضاء اللوحة قد برمجت مسبقا بحيث تكون عشرة محاولات من اصل عشرين محاولة للزمرة الظاهرية صحيحة في حين أن ثلثي محاولات من خيارات الزمرة الظاهرية لم تكن صحيحة . وهكذا فيس الانصياع عن طريق الملى الذي يعدل فيه المفحوص خياراته باتجاه ماكان يبدو خيار الزمرة .

والنتائج معروضة في الجدول (رقم ١/١٥) . كان الانصياع الأكبر ، كما هو ظاهر ، بين الاطفال في مرحلة كولبرغ الثالثة (فتى صالح او فتاة سالحة) حيث الاخلاق هي ما يسر الآخرين او يقرونه . وقليل من الطلاب في مراحل التمرکز حول الذات (٢١) ، واكثر المراحل مبدئية (٥٤) . ويبدو انه عندما يؤخذ مستوى النمو الاخلاقي للفرد في الحسبان فان بالامكان اصدار تنبؤات معقولة حول فعله الاخلاقي .

قضايا التفكير الاجرائي الرمزي :

لقد قادت مناقشة (انهيلدر وبياجيه) للتفكير الاجرائي الرمزي الى عدد البحوث ، ووسعت فهمنا لكيفية تفكير المراهقين . ومع ذلك ، فقد قدم التفكير الاجرائي الرمزي مشكلات كثيرة . مثال ذلك ، تساهل الباحثون الى اي مدى يبلغ جميع المراهقين التفكير الاجرائي الرمزي . وتساءلوا ايضا عما اذا كان شخص معين يفكر في المستوى ذاته من التفكير الاجرائي والرمزي في المواقف المختلفة . وهناك قضايا أخرى وهي ما اذا كان للتفكير الاجرائي الرمزي يمكن أن يتأثر بالتدريب ؟ وما علاقته بالعمليات العقلية الأخرى ؟

عمومية العمليات الاجرائية الرمزية :

ذكرنا سابقا أن بعض المراهقين والراشدين الصغار لا يبلغون مفهوم الاحتفاظ الادراكي بالحجم ، فهل يعني هذا أن هؤلاء الافراد لا يصلون الى العمليات الرمزية أم أنهم لم يطبقوا هذه العمليات في مجال الحجم ؟ هذا السؤال منهجي جزئيا ويستلزم وجود اختبارات مقبولة على نحو شامل كمقاييس للعمليات الرمزية . ولا وجود لمثل هذه الاختبارات في الواقع ، ويمكن للفشل في اختبار معين أن يعني إما أن الشخص لا يملك بعض العمليات الضرورية أو أنه لم يطبقها على مفهوم معين .

الجدول رقم (١/١٥) - عدد الطلاب في مختلف مستويات الحكم الاخلاقي الذين انصاعوا أو لم ينصاعوا لقرارات الرمزية .

مستوى الحكم الاخلاقي	الصبيان		البنات		المجموع المختلط	
	انصياعيون	غير انصياعيين	انصياعيون	غير انصياعيين	انصياعيون	غير انصياعيين
١ - ٢	٦	١٣	٢	٤	٨	١٧
٣	٢	١	٨	٦	١٠	٧
٤ - ٥	٣	١٢	٠	٦	٣	١٨

المصدر :

Seltzstein, H. D., Diamond, R. M. and Bateman, M., Moral Judgement level and Conformity behavior, Developmental Psychology, 1972, 7, 327-336.

وقد اعاد عدد من الباحثين تجارب (بياجيه) ووجدوا أن المراهقين لم ينجحوا معهم في الأعمار التي توقعها (انهيلدر وبياجيه) (٢٤) مثال ذلك ، لدى اعادة تجربة في الكيمياء التي وصفت في الصفحة (٢٧٣)

إذا وجد أحد الباحثين (٨٧) أن أقل من ٧٥ ٪ من المختبرين بشكل جوهري كانوا من عمر (١٥) سنة ناجحين ، ووجدت انهيلدر وبياجيه أن أكثر من ٧٥ ٪ من الشباب من ذاك العمر استطاعوا حل المسألة (. كذلك لدى إعادة تجربة النواس (٨٧) ، وجد أقل من ٥٠ ٪ ممن هم في عمر أقل من ١٣ سنة وإلى ١٥ سنة قد حلوا المسألة ، (في حين كان أكثر من ٧٥ ٪ من مفحوصي انهيلدر وبياجيه من هذا العمر ناجحين) .

ولدى تقويم هذه النتائج ، وكذلك تلك المتعلقة بدراسات الاحتفاظ الإدراكي بالحجم ، عرض بياجيه ثلاثة تفسيرات ممكنة للنتائج (٦) ينضج بعض الأفراد بمعدل أبطأ من الآخرين ، ولذلك لا يبلغون العمليات الرمزية حتى المراهقة المتوسطة أو المتأخرة ، (ب) أن بلوغ العمليات الرمزية ليس شاملاً ، ويمثل واحداً من السبل البديلة العديدة فقط في المضاج القدرات العقلية التي تحدث في المراهقة ، (ج) يبلغ معظم الأفراد العمليات الرمزية ولكن يختلفون في محتوى الميادين التي ينضجون فيها هذه العمليات . ويفضل (بياجيه) التفسير الأخير ، ويبحث على نمو مهمات إجرائية رمزية لاختبار محتوى الميادين المختلفة . ولكن بناءً على مثل هذه المهمات كما لاحظ أحد الباحثين (٨١) يتطلب جهوداً هائلة . ومع ذلك ، فإن من الممكن أن يمزى فشل بعض الباحثين في إيجاد مثل هذه المهمات إلى الاختبارات وليس إلى المفحوصين . ومن ناحية أخرى ، من الواضح أن الأطفال المتخلفين (وهم ذوو حاصل ذكاء أقل من ٧٥) لا يبلغون أبداً العمليات الرمزية (٨٢) . فالعمليات الرمزية ترتبط بالذكاء والنضج ولكن بأساليب معقدة ، والعمر وحده ليس ضماناً للبلوغ العمليات الرمزية .

الثبت الفردي في التفكير الإجرائي الرمزي :

ويمكن افتراض أن الشخص الذي يبدي تفكيراً إجرائياً رمزياً في مجال واحد يبدية في مجال آخر أيضاً ، ولكن هذا ليس هو الحال . فما أن يبلغ شخص ما العمليات الرمزية فإنه لا يستطيع مباشرة وآلياً تطبيقها على جميع المجالات المفهومية . ويمضي وقت لتعليم تطبيقها على لائحة الطعام في المطعم ، وعلى تجارب الكيمياء . وعلى لعبة (البوكر) وغيرها .

وأحد السبل التي يحدد بها مدى العمليات الرمزية لشخص ما يكون من خلال التحليل العالمي . ففي هذه الطريقة، فإن عدة اختبارات تهدف الى قياس العملية الرمزية أعطيت الى مجموعة من الملقحين وحظت النتائج الرؤية ما اذا كانت توجد عدة أبعاد مشتركة . مثال ذلك هل تفعل الاختبارات المختلفة التي استخدمتها (انهيلدر وبياجيه) (٢٤) لقياس العمليات الرمزية ذلك فعلا ؟ لقد أجرى العديد من الباحثين تحليلا علميا لمجموعات من المهمات الاجرائية المشخصة والرمزية (٨٦-٨٢) ووجدوا عاملا مشتركا منطقيا اجرائيا يشوي وراء مهمات (بياجيه) المختلفة بوجه عام . وبالرغم من أنه يبدو أن مهمات (بياجيه) تقيس قدرات منطقية مشابهة ، فإن فردا ما يمكن ألا يؤدي بنفس الجودة جميع هذه المهمات .

آثار التدريب على التفكير الرمزي :

الى أي مدى يمكن لاستخدام العمليات الرمزية أن تنمي بالتدريب ؟ ان إحدى المقاربات هي انتقاء مجموعات ذات خلفيات اختبارية مختلفة ، أي اخذ مجموعات تملك كميات من التريبة الرمزية ، ومواقفة أدائها في المهمات الاجرائية الرمزية . في الظاهر هناك فروق كبيرة في الدراسة المدرسية تحدث الفرق . وقد وجد أنه بقدر ما يمتلك المبحسون من الدراسة المدرسية (ثانوي ، جامعة) يزيد لديهم ظهور العمليات الرمزية (٨٦-٨٧-٦٥) . بالطبع ان مستوى تعليم الشخص يرتبط بالذكاء ، وواقع وجود علاقة بين كمية الدراسة المدرسية وبين العمليات الرمزية يمكن أن يعني فقط أن الذكي الأطفال يرجح أن يبلغوا العمليات الرمزية أكثر ممن هم أقل نباهة منهم .

والسبيل المباشر أكثر للتحقق من آثار التدريب هو محاولة تعلم فنية كيفية التفكير على المستوى الاجرائي الرمزي . في الظاهر ان تعليم العلوم لا تأثير له على النجاح في التفكير الاجرائي الرمزي (٧٨، ٩٠) . فقد حاول بعض الباحثين تدريب مبحوصين مباشرة بمقاييس بياجيه ، ولكن في حين أن بعضهم قد سجل تحسنا بلوفا في مهمات نوعية (٩١) ، لم

يسجل آخرون شيئاً من ذلك ، وعلى ذلك ، يبدو ان التدريب يمكن ان يساعد الفرد في مهمات معينة ولكنه يحتمل ان نعيم القدرات المعرفية الشاوية وراءها .

التفكير الاجرائي الرمزي والعمليات المعرفية الأخرى :

لاحظنا أولاً ان التفكير الاجرائي الرمزي يرتبط بالدكاء العام . ولكن وجد انه يرتبط بالاسلوب المعرفي أيضاً . فمحصو المجال المستقل على سبيل المثال ينزعون الى الاجادة اكثر من مفحوصي المجال التابع في العمليات الاجرائية (٩٢-٩٣) كذلك فان المفحوصين التامليين يجيدون اكثر من المفحوصين الاندفاعيين (٩٣) . وربما كانت العمليات الرمزية تميل الى تحرير المفحوصين من ضغط المثيرات المحيطية . وعلى كل حال يبدو ان العمليات الرمزية ترتبط بمظاهر اخرى من العمل الوظيفي العقلي بما في ذلك الاسلوب المعرفي .

النتائج الانفعالية للتفكير الاجرائي الرمزي :

ناقشنا حتى هذه النقطة النمو المعرفي كما لو لم يكن مرتبطاً بانفعالات المراهقين . ومع ذلك فان انفعالات المراهق النموجية لا يمكن ان تفهم فهماً كاملاً إلا ضمن قرينة التفكير الاجرائي الرمزي . لان هذا التفكير هو اللبّي يسمح للفتى ان يدخل عالم المثل ، والنظريات ، والامكانات . ان قدرة المراهق على مقارنة الممكن بالفعل في ميادين عديدة من حياته ، تثوي على الاقل جزئياً وراء عدم الرضى الذي غالباً ما يحاصر هؤلاء الفتيان .

المراهق وعالمه :

يعيش الاطفال في الزمن الحاضر الجزء الاكثر من حياتهم . انهم بهتمون بالعالم كما يجلسونه ، ويتعلم العمل في هذا العالم . ومع ذلك ، فان المراهقين قادرون على ادراك الامور لا كما هي فقط بل كما يمكن ان



المراهقون قادرون على إدراك الوضعيات المناقضة للواقع . وغالباً ما
يفضون من العالم الذي يجرونه . وهم حساسون لأنواع الظلم كافة .

تصبح عليه أيضاً - في البيت والمدرسة وفي العالم الواسع وفي أنفسهم .
وعمي التناقضات بين الواقعي والمثالي يغذي في المراهقين عدم الرضا ،
فعلى سبيل المثال يشعر الأطفال المتبنون عندما يبلغون المراهقة فقط
أنهم مجبرون على التفتيش عن آباءهم الحقيقيين . كذلك ، فإن الأطفال
المعاقين غالباً ما يعانون في هذا العمر الذي كان سعيداً مبتسماً جزئياً
في الماضي ، من اكتسابهم الأول الحقيقي .

إن وعي المراهقين للتضاد بين المثالي والواقعي غالباً ما يحولهم إلى
متمردين . إذ يجد المراهقون الأوضاع المثالية المرغوبة وأوضاعهم
لا يمكن تحملها ، مثل الأطفال الذين يرون لعب الأطفال الآخرين جدابة
أكثر من لعبهم . ومع ذلك ، فإن معظم تمردهم لفظي صرف . فهم يمكن
أن يؤيدوا القضايا الإنسانية ولكنهم لا يفعلون شيئاً لتنفيذها . كذلك
فإن عدم رضاهم الحاد عن آباءهم لا يؤدي بهم إلى الانفصال عن أسرهم ،
والعيش لوحدهم . ولأن هناك تناقض بين قدرة المراهق على صياغة مثله
العليا في مفاهيم ، وبين وعيه لكيفية تنفيذها في الفعل ، فإنهم قادرون
على أن يكونوا قساة تمام القسوة (ومنافقين في الظاهر) في مطالبهم .
وقرب نهاية المراهقة ، عندما تصبح مثلهم العليا مرتبطة بفعل مناسب
يصبح الشباب أكثر تسامحاً في المجتمع بوجه عام ، مع آباءهم بوجه
خاص . أو يتخذون إجراءات لتنفيذ مثلهم العليا (العمل في مشروع
عملي في المجتمع المحلي . والعيش في اللجان الثورية وغير ذلك) .

المراهق والذات :

يؤثر التفكير الاجرائي الرمزي في مواقف المراهقين إزاء ذواتهم أيضاً
فيقدون استبطانين ، ويضطلمون بالتبجيل الذاتي والنقد الذاتي .
ويجرون هذا بالقرآن ما داموا يفهمون الآن أن التفكير خاص وليس عليهم
أن يشاركوا في أفكارهم مع الآخرين . وعلى عكس الأطفال يستطيع
المراهقون لبس قناع يخفي مشاعرهم الحقيقية عن الآخرين .

ان اهتمام المراهقين الجديد حول انفسهم غالباً ما يتحول الى تمرکز فكري حول الذات اي عدم القدرة على التمييز بوضوح بين ما يفكرون هم به وبين ما يفكر به الآخرون . وفي المواقف الاجتماعية يشعر المراهقون كما لو انهم على المسرح ، ويفترضون ان كل واحد ينظر إليهم ويقوم أداءهم ، وعلى ذلك ، فقمهم يؤدون دوماً امام نظارة خيالية من منمهم هم جزئياً على الأقل . وهذه الشعور بان الآخرون ينظرون إليهم ، ويفكرون بهم يفسر وعيهم الذاتي الذي يميز المراهقين . وعندما يقف الفتيان ساعات طويلة امام المرآة يتخيلون كيف تستجيب النظارة لهم . وعندما يجتمع المراهقون فانهم يشكلون زمرة مثيرة للاهتمام ما دام كل واحد ممثل بالنسبة لنفسه ونظارة مشاهد الكل شخص آخر بالنسبة لغيره (١٠٠) . ويشترك من الجمهور الخيالي (النظارة الخيالية) ما سماه احد الباحثين الاسطورة الشخصية (١٠٠) . ويسبب احساس المراهق بانه مركز الانتباه دوماً فإنه يبدأ بالشعور بانه شخص خاص جداً . يشعر المراهق الشاب بان تجربته فريدة ، وان احداً لم يعان مشاعر مماثلة « أنت لا تعرف شعور من يكون عاشقاً » « أنت لا تدري كم أنا بحاجة ماسة الى تلك السيلة » . إنها تعبيرات نموذجية لاسطورة المراهق الشخصية . إن لها عناصر أخرى أيضاً . فالمراهقون في هذه المرحلة يعتقدون بان الناس الآخرون سوف يهرمون ويموتون ولكن هذا سوف ان يحدث لهم ابداً . وهي توقعهم في المشاكل أيضاً فالبنت يمكن ان تعتقد ان البنات الأخريات سوف يحملن ، ولكن هذا لن يحدث لها ابداً ، وقد تفشل في اخذ الاحتياطات ويمكن ان تفتى او فتاة ان تشعر سوف لن تلعب على المخدرات ولكنها تكتشف بان غيرها ليسوا محصنين عن ذلك .

وهناك نتائج عديدة لتمرکز المراهق حول ذاته . اولاً : إنه يفسر جزئياً قوة زمرة الأقراب . فالمراهقون يهتمون كثيراً برؤود فعل الآخرون وبخاصة أترابهم — على انفسهم بحيث يمكن ان يفعلوا أشياء كثيرة تناقض كل تدريبهم السابق ، وأفضل مصالحهم الخاصة . ثانياً : مشاعر المراهقين بانهم دوماً على المسرح قد يساعد في تفسير شيء من مناورات

لفت الانتباه إليهم . مثال ذلك ، الإغراب في اللباس والسلوك . والنتيجة الأخرى لهذا التمرکز حول الذات هو أن العلاقات البينية للمراهق غالبا ما تكون سطحية لا تعمّر طويلا . والافتتان النموذجي غالبا ما يعزى الى رغبة المراهق في إسباغ المثالية على شخص ما . ونظرا لكونها لا تدوم إلا وقتا قصيرا تنبع من واقع ان ليس من انسان مثالي ، وسرعان ما يكتشف المراهق ذلك . ولكن يستمر بعد ذلك في تأليف



الفتيان في المراهقة غالبا ما يبتون جمهورا خياليا مشاهدا . جمهور من الناس الذين ينظرون إليهم ويعجبون بمظهرهم وسلوكهم .

افتتانات جديدة . والصدقة خلال هذه المرحلة غالبا ما تقوم على تعريف ذاتي ، ومصالح ذاتية أكثر من مصالح واهتمامات متبادلة . فالفتاة الجميلة على سبيل المثال قد تصادق فتاة عادية الجمال لأن تلك تبرز محاسنها . والبنت العادية الجمال ، من ناحية أخرى ، يمكن أن تستمتع بكونها مربطة بفتاة جميلة .

وحوالي نهاية المراهقة يتراجع هذا النمط من التمرکز الاستغلالي حول الذات تدريجيا . ويدرك الشاب أن الناس الآخرين يفكرون بأنفسهم وبمشكلاتهم أكثر مما هو يفعل . ومع تراجع تمرکز المراهق حول ذاته هناك تجدد للفردية ، والتحرر الجديد من الانصياع لزمرة الأتراب وتصبح العلاقات البينية قائمة على المصالح المتبادلة أكثر من المصلحة الذاتية ، وتمتلد الأسطورة الشخصية باكتشاف أن الأصدقاء يشاوكون بمشاعر ونزوات مماثلة . ويصبح الشاب أيضا أكثر تصالحا مع المجتمع ، ومع أسرته ، وهذا يتم عادة قبل بداية نمط ما من العمل المنتج ، الذي هو جسر بين المثل الأعلى والواقع . العمل المنتج يوحد بين التفكير والفعل ، ويمكن الشاب من أن ينظر إلى المستقبل دون ياس من الحاضر . ويشير إلى الانتقال من المراهقة إلى الرشد أي من العزلة الشخصية إلى الاندماج الاجتماعي .

مقال : متضمنات النزعة الجيلية

كما اشرنا سابقا ، النزعة الجيلية هي نزعة الشاب اليوم إلى النمو أطول وأقل ، والوصول إلى البلوغ أبكر مما كان صحيحا بالنسبة لأولئك في العمر ذاته منذ /١٠٠/ سنة مضت . وبالرغم من أن النزعة الجيلية هي في نهايتها بين بعض الجماعات في أمريكا اليوم ، وهي ليست بين آخرين ، فإن النزعة الجيلية متضمنات بالنسبة للتربية ، ورعاية العقل ، والعمل الحكومي .

عندما يدخل الفتية سن البلوغ ، لا يكتسبون العمليات الرمزية فقط بل ينمون مواقف ومشاعر واهتمامات جديدة كل الجدة . وقد

أظهرت مدة دراسات أن مراهقي اليوم أكثر تقدماً في بعض المواقف الشخصية والاجتماعية من أولئك من أمثالهم من جيل سابق (١٤،١٥) . وقد وجدت دراسة واحدة (١٤) أن طلاب الصف التاسع في عام ١٩٥٣ كانت لهم نفس الاهتمامات والمواقف التي كانت لطلاب الحادي عشر منذ ربع قرن مضى . وأفادت دراسة أخرى أن المراهقين في عام ١٩٥٧ كانوا أكثر توجهاً اجتماعياً ، وأكثر انشغالا بالجنس ، وأكثر اهتماماً بالزواج والأسرة مما كان عليه مراهقو عام ١٩٢٥ (١٥) . وبالرغم من أن هذه الدراسات ذات تواريخ محددة فإنها يمكن أن تظهر اتجاهات طويلة المدى .

ولهذا فإن إحدى نتائج النزعة الجيلية هي أن الاهتمامات الجنسية المثلية تنمو في عمر أبكر مما كان صحيحاً منذ سنوات مضت (١٦،١٧) . وكانت الفئدة أن الفتيات كن بفيضات بالنسبة لصبيان المرحلة الابتدائية . ويبدو الآن أن الأطفال الذين يشعرون بهذا الشكل أقلية . وفي إحدى الدراسات على أطفال الصف الخامس وجد أن ٩٠٪ من الأطفال لهم حبيبات ، و ٨٥٪ من البنات قد قبّلن من الجنس الآخر . و ٤٠٪ كانت لهم لقاءات ومواعيد (١٦) .

إن المتضمنات التربوية للنزعة الجيلية ليست حاسمة . فمن ناحية أولى ، على المدرسة أن تعترف بأن أطفال ما قبل المراهقة قد انموا اهتمامات جنسية مختلطة . ويمكن أن يكون من المرغوب بالنسبة لهم وجود أماكن في المدرسة حيث يستطيعون التجمع واللقاء الاجتماعي . ويمكن للمدرسة أن تنظم بعض المشروعات يستطيع أن يشارك فيها الصبيان والبنات معا كأندية الهوايات والتمثيل المسرحي ، وإصدار صحيفة المدرسة . ومع ذلك ، لا ينبغي للمدرسة أن تغفل حاجات الفتيان والفتيات الذين سينضجون لاحقاً . فهؤلاء الفتيان ينبغي ألا يشعروا بالضغط للانضمام إلى هذه المناشط أو أن يشعروا بأنهم غرباء، أو شواذ بأي شكل من الأشكال .

وعلى الآباء أن يخلطوا النزعة الجيلية في الحسبان أيضا . إذ لا معنى للخضوع إلى قيود العمر التي تعود إلى تاريخ ماضى ، وجيل ماضى وإذا كانت الناشئة تملك المهارة الاجتماعية والنضج للبدء في اللقاءات أو المواعيد في سن الرابعة عشرة ، فلا معنى بالنسبة للآباء أن يلحوا على الانتظار حتى يبلغ ابنائهم السادسة عشرة وهو العمر الذي سمح لهم فيه باللقاء بالجنس الآخر . إن استعداد الناشئة للانخراط في نشاط ما - مع حكم الآبوين بقدرته على معالجة الموقف - ينبغي أن يكون هو الاعتبار الأكبر في تقرير أي النشاط ينبغي أن يسمح للناشئة للاضطلاع به .

إن النزعة الجيلية آثار على المجتمع الأكبر مثل ذلك ، إن التصويت في الانتخابات الاتحادية خفّض من (٢١ - ١٨) سنة كذلك فإن الشباب يتزوجون وينجبون الأطفال في عمر أبكر . كذلك فإن النزعة الجيلية يمكن أن تكون مسؤولة عن الإدمان على المخدرات لدى بعض المراهقين (١٨) . وما أن تنتهي النزعة الجيلية في هذه البلاد (USA) حتى تنتهي الحاجة إلى تكييف الممارسات التربوية ورعاية الأطفال مبكري النضج . كذلك سوف ينتهي الطلب بالنسبة لبعض السياسات الحكومية لمعاملة الشبيبة كراشدين مكتملي النضج . وإلى أن يتم ذلك سوف يحتاج المليون والآباء وواضعوا السياسة للبقاء حاضرين لتضمنات النزعة الجيلية في التعامل مع الشبيبة .



جورج ستانلي هول
G. STANLY HALL

سيرة شخصية

يشير اسم جورج ستانلي هول قليلا من الذكريات بالنسبة لعلمي علم النفس والتربية المعاصرين . فإلى جانب ارتباطه بحركة دراسة

الطفل فانه يتذكر على انه الرجل الذي كان مسؤولا عن تحقيق رحلة فرويد الوحيدة الى أمريكا . وانه مؤلف مجلدين كلاسيكيين من البحث في المراهقة ولكن هول كان فاعلا في ترسيخ اقدام علم النفس التجريبي في أمريكا في جملة جامعة كلارك مركزا بارزا لتدريب علماء النفس النمائي، وكان رائدا للعديد من الإصلاحات الحديثة في التربية . ولم يكن هول هاما كثيرا بسبب أسهماته الجوهرية التي كانت كبيرة بل لان انفتاح عقله ، وسعة اطلاعه ، وحماسه الفكرية التي لا تنضب كانت مثيرة لكثير من الناس . وحتى عندما كان مخطئا ، وغالبا ما كان ، فقد دفع مستمعيه وطلابه الى الخروج وطرح قضيتهم في الميدان ، وفي المختبر ، او في المكتبة .

كان ابوا (هول) من اليانكي القدماء التقليديين وكانا متواضعين في وسائلهما المالية . كان أبوه (بيوريتانيا) متزمتا ، ذا حس أخلاقي عال ، وذا حسرة على أنه لم يبلغ وضعا أدنى في الحياة . وعندما بدأت تظهر المعية (هول) والتحق بكلية (ويليامز) وتوترت علاقته نوعا ما بأبويه وأقاربه ومعظمهم من معشر المزارعين غير المتعلمين . وكما يحدث غالبا في مثل هذه الحالات فان عدم اطمئنان أقارب (هول) على المسائل الدراسية قالبا ما كانت تظهر على شكل مضايقات . وعندما كان يعود الى أسرته في العطل كان يعمل بالعظمت الدينية حول حدود التعلم من الكتب ، وقيمة الخبرة في الأمور العملية .

ومع ذلك ، فقد كان ابتعاد (هول) عن خلفيته التطهيرية (البيوريتانية) تدريجيا ، ثم ذهب من كلية ويليامز الى حلقة دراسة الاتحاد اللاهوتي وكان المنصب الديني احد المجالات التي كان أبواه وأقاربه يقبلونها للدراسة العليا . ولكن (هول) أصبح أكثر اهتماما بالفلسفة من اللاهوت وأراد الدراسة في ألمانيا وهي الوطن المركزي للمدارس الفلسفية الرئيسة . واعترف القس ، والمصلح هنري ورد بيتشر Henry Ward Beecher بمواهب (هول) ونظم له دعما ماليا من أجل الرحلة . وبعد ثلاثة سنوات في ألمانيا تعلم (هول) الحب

والبيرة والفلسفة ، وعاد الى نيويورك . وهناك عمل مدرسا لمدة ثمانية عشر شهرا ليخلص نفسه من الدين .

وفي عام ١٨٧٢ عين لمدة اربعة سنوات في كلية (انتيوش) حيث درس مواد متنوعة بما في ذلك اللغة ، والادب ، والفلسفة ، وانخرط في مدى واسع من المناشط الاجتماعية ، والسياسية والدينية . وخلال هذه الفترة اكتمل نضج مواهب هول كمحاضر موهوب ، فصيح جهوري الصوت ، واشتد الطلب عليه كخطيب . وحينما كان هول في (انتيوش) بدأ يقرأ بعض الدراسات الجديدة في علم النفس الفيزيولوجي التي اجريت في ألمانيا على يد ولهم فونت *Wilhelm Wundt* وزملائه . فقرر هول العودة الى ألمانيا للدراسة اعلى ، ولكنه حول عن سبيله هذا بعرض ليدرس الإنكليزية في هارفارد . قَبِلَ (هول) بأمل أن يكون ذلك سبيلا لفتح الطريق أمام تعيينه في قسم الفلسفة . وكان الأمل ضعيف الأساس ، وسرعان ما ملَّ (هول) من تصحيح أوراق الإنكليزية . وخلال الفترة ذاتها قام (هول) بالبحث في المخابر الفيزيولوجية وحصل على درجة الدكتوراه في علم النفس على يد وليم جيمس . وكانت أول درجة دكتوراه في علم النفس تمنح في أمريكا .

وبعد هارفارد عاد (هول) الى ألمانيا للدراسة مع فونت ، وهلمولتز وفبختنر . وكما هي العادة اخذ يدرس ويطلع في ميادين مختلفة ، وغدا متحمسا للبيولوجيا الجديدة التي صدرت عن نظريات داروين التطورية وعندما عاد (هول) الى بوسطن بعد سنتين من الإقامة في أوروبا كان مديونا كثيرا ودون أمل في عمل ثابت . وفي أحد الايام طرق باب بيته (ايليوت) *C. W. Eliot* وكان حينئذ رئيس جامعة هارفارد دون احساس بالتنازل وطلب اليه ما اذا كان يود القاء سلسلة من المحاضرات العامة في علم التربية ، فوافق (هول) ، ولاقت المحاضرات نجاحا كبيرا وكان نجاح المحاضرات يعود جزئيا الى قدرة (هول) الخطابية ، والى اشاراته الكثيرة الى المؤسسات التربوية ومملوسات لاحظها (هول) عندما كان في الخارج .

وفي عام ١٨٨١ عين (هول) في جامعة (جونز هوبكنز) حيث غدا في نهاية الامر استاذاً لعلم النفس والتربية . وفي (جونز هوبكنز) بدأ (هول) بمختبر رسمي لعلم النفس بمعنى أنه سماه بذلك الاسم . وكان لوليم جيمس تجهيزات في غرفة في هارفارد قبل عدة سنوات من مختبر (جونز هوبكنز) ولكنها لم تكن تسمى رسمياً مختبراً . ومنذ ذلك الحين كانت هناك مساجلات متواصلة من أول من أسس مختبراً لعلم النفس في أمريكا . فالطلاب الذين درسوا على يد (هول) عندما كان في (هوبكنز) غدوا رجالاً مشهورين شملوا (وودرو ويلسون ، وجون ديوي) . ولكن مركز هول كان مضطرباً في (جونز هوبكنز) ولم يستطع أن يعرف الدعم لعلم النفس الجديد الذي شعر بأنه يحتاجه ويستحقه .

وكان مدم الرضا هذا مع مزاجه (حيث أطلق عليه E. G. Boring المؤسس هو الذي جعله يدرس بشكل جاد ، ثم يقبل رئاسة جامعة كلارك التي كانت ستؤسس في (وولستر) ماساشوستس . وبعد قبول الرئاسة قام (هول) برحلة مطولة الى أوروبا ناز فيها معاهد عديدة وحصل على أفكار من أجل جامعة كلارك التي افتتحت في مطلع عام ١٨٨٩ بومد كبير وبكلية ممتازة . ولكن الوعد لم يكن ليتحقق إلا جزئياً على الأقل لأن (جوناس كلارك) شرع يسحب دعمه المالي للجامعة مباشرة بعد افتتاحها . وبقي (هول) رئيساً حتى تقاعده في عام ١٩٢١ بعد أن غامر بعماس مهنية وشخصية كبيرة وصغيرة ومات في عام (١٩٢٤) بعد أن انتخب للمرة الثانية لرئاسة الرابطة الأمريكية النفسية التي كان أول رئيس لها أيضاً .

الخلاصة

تحدث هبة النمو المراهقة بالنسبة للفتيات أبكر بستين من حدوثها لدى الفتيان . ويزداد في هذا الوقت الطول والوزن ، وكذلك التغيرات في تركيب الجسم ونسبه . وتظهر الخصائص الجنسية الأولية والثانوية

ايضاً . والصفة المميزة الاولى لدى الفتيان تضم تضخم القضيب والصفن ، والعادة الشهرية ، ونمو الثديين لدى الفتيات وتضم الخصائص الثانوية شعر الجسم وعمل الغدد العرقية .

ويسمى واقع ان الناشئة اليوم اطول واثقل وبلغون النضج في سن ابر من امثالهم قبل مائة عام بالنزعة الجيلية . ومع ذلك تبدو هذه النزعة بالنسبة للناشئة من الطبقة الوسطى قد انتهت . وتوجد بين الناشئة الأمريكيتين اشكال جسدية مثالية ومقاييس ، ويشعر الناشئة بالراحة بالنسبة لاجسامهم في حدود تطابقها مع هذه المثل العليا النمطية المتجمدة .

وبالرغم من وجود فروق في القدرات العقلية في المراهقة فإن هذا يختلط مع الفروق في الاهتمامات بحيث من الصعب تحديد هذه الفروق فيما يتعلق بسير النمو العقلي فإن المفهوم القائل ان الذكاء يبلغ ذروته في المراهقة ثم ينحدر بعد ذلك قد تعدل في العقود الاخيرة . ويعتقد الآن بأنه بالرغم من ان بعض مظاهر العمل الفكري تهبط في سن الرشد فإن مظاهر أخرى تواصل النمو .

وفما يتعلق بالمظاهر الكيفية من النمو العقلي ، فإن العمليات الاجرائية الرمزية كما وصفها (انهيلدر وبياجيه) تمكن المراهقين من الانخراط في التفكير التشكيلي ، وإدراك الامكانات ، والمثل العليا ، ومن فهم الاستعارات والتشبيهات والقيام بالتفكير العلمي ، فالعمليات الرمزية تمكن الناشئة من التفكير بتفكير الآخرين ، وبناء المثل العليا ، وتامل عملياتهم العقلية الخاصة بهم . وفي بعض الاحيان تدخلهم قدراتهم العقلية الجديدة في صراع مع الراشدين . ومع ذلك فإن الناشئة تكتسب خبرة اجتماعية اكثر وينخرطون في عمل ذي دلالة . وتنزع مثاليتهن الى ان تتعدل بالواقع ويبدون بمطابقة انفسهم لمطالب مجتمع الراشدين .

مراجع الفصل الخامس عشر:

References

1. Tanner, J. M. Sequences, tempo, and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. In J. Kagan & R. Coles (Eds.), *12 to 16: Early adolescence*. New York: Norton, 1972.
2. Rosenfield, L. Role of androgens in growth and development of the fetus, child and adolescent. *Advances in Pediatrics*, 1972, **19**, 171-213.
3. Root, A. W. Endocrinology of puberty. *Journal of Pediatrics*, 1973, **83**, 1-19.
4. Grumbach, M. M., Grave, G. D., & Mayor, F. E. (Eds.) *The control of the onset of puberty*. New York: Wiley, 1974.
5. Tanner, J. M. *Growth at adolescence*. Oxford: Blackwell Scientific Publications, 1962.
6. Tanner, J. M. *Education and physical growth*. London: University of London Press, 1961.
7. Livson, M., & McNeil, D. The accuracy of recalled age of menarche. *Human Biology*, 1962, **34**, 218-221.
8. Meredith, H. V. A synopsis of pubertal changes in youth. *Journal of School Health*, 1967, **37**, 171-176.
9. Espenschade, A. S., & Meleney, H. E. Motor performances of adolescent boys and girls today in comparison with those of twenty years ago. *Research Quarterly*, 1961, **32**, 186-189.
10. Tanner, J. M. Earlier maturation in man. *Scientific American*, 1968, **218**, 21-26.
11. Muuss, R. E. Adolescent development and the secular trend. *Adolescence*, 1970, **5**, 267-284.
12. Arnhoff, P. N., & Damianopoulos, E. N. Self body recognition: An empirical approach to the body image. *Merill-Palmer Quarterly*, 1962, **8**, 143-148.
13. Lerner, R. M. The development of stereotyped expectancies of body build relations. *Child Development*, 1969, **40**, 137-141.
14. Lerner, R. M. Some female stereotypes of male body build behavior relations. *Perceptual and Motor Skills*, 1969, **28**, 363-366.
15. Kurtz, R. M. Body image-male and female. *Trans-action*, 1968, **12**, 25-27.
16. Verinis, J. S. and Roll, S. Primary and secondary male characteristics: The hairiness and large penis stereotypes. *Psychological Reports*, 1970, **26**, 123-126.

17. Gunderson, E. K. E. Body size, self evaluation and military effectiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 2, 902-906.
18. Kurtz, R. M. Sex differences and variations in body attitudes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, 33, 625-629.
19. Jourard, S. M., & Secord, P. F. Body cathexis and the ideal female figure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, 50, 243-246.
20. Secord, P. F., & Joward, S. M. The appraisal of body cathexis: Body and the self. *Journal of Consulting Psychology*, 1953, 17, 343-347.
21. Stolz, H. R., & Stolz, L. M. Adolescent problems related to somatic variations. In N. B. Henry (Ed.), *The forty-third yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago: University of Chicago Press, 1944. Part I, Adolescence.
22. White, W. F., & Wash, J. A. Prediction of successful college academic performance from measures of body cathexis, self-cathexis and anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 1965, 20, 431-432.
23. Clifford, E. Body satisfaction in adolescence. *Perceptual and Motor Skills*, 1971, 33, 119-124.
24. Inhelder, B., & Piaget, J. *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books, 1958.
25. Elkind, D. Borderline retardation in low and middle income adolescents. In R. M. Allen, A. D. Cortazzo, & R. P. Toister (Eds.), *Theories of cognitive development*. Coral Gables: University of Miami Press, 1973.
26. Burt, C. The differentiation of intellectual abilities. *British Journal of Educational Psychology*, 1954, 25, 159-177.
27. Burt, C. The evidence for the concept of intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 1955, 25, 159-177.
28. Garrett, H. E. A developmental theory of intelligence. *American Psychologist*, 1946, 1, 372-378.
29. Fitzgerald, J. M., Nesselroade, J. R., & Baltes, P. B. Emergence of adult intellectual structure prior to or during adolescence? *Developmental Psychology*, 1973, 9, 114-119.
30. Horn, J. L. Human abilities: A review of research and theory in the early 1970's in M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, Calif.: 1976.
31. Anastasi, A. On the formation of psychological traits. *American Psychologist*, 1970, 25, 899-910.
32. Reinert, G. Comparative factor analytic studies of intelligence throughout the whole life span. In L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), *Life span developmental psychology: Research and theory*. New York: Academic Press, 1970.
33. Terman, L. M. *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin, 1916.
34. Jones, H. E., & Conrad, H. S. The growth and decline of intelligence. *Genetic Psychology Monographs*, 1933, 13, 223-298.
35. Baltes, P. B., & Labouvie, G. V. Adult development and intellectual performance: Description, explanation, modification. In C. Eisdorfer & M. P. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging*. Washington, D.C.: APA, 1973.
36. Baltes, P. B. Life span models of psychological aging: A white elephant. *Gerontologist*, 1973, 13, 459-492.
37. Bromley, D. B. *The psychology of human aging*. (2nd ed.) Hammondsworth: Penguin, 1974.
38. Cattell, R. B. *Abilities and their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin, 1971.
39. Hooper, F. H., Fitzgerald, J., & Papalia, D. Piagetian theory and the aging process: Extensions and speculations. *Aging and Human Development*, 1971, 2, 3-20.
40. Horn, J. L. Organization of data on life span development of human abilities. In L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), *Life span developmental psychology: Research and theory*. New York: Academic Press, 1970.
41. Horn, J. L. Psychometric studies of aging and intelligence. In S. Gershon & A. Raskin (Eds.), *Geriatric psychopharmacology: The scene today*. New York: Raven, 1975.
42. Matarazzo, J. D. *Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence*, (5th ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1972.
43. Schaie, K. W. Translations in gerontology—from lab to life. *American Psychologist*, 1974, 29, 802-807.

44. Horn, J. L. Intelligence—why it grows, why it declines. *Trans-action*, November 1967, 23–31.
45. Piaget, J. *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul, 1950.
46. Peel, E. A. *The pupil's thinking*. London: Oldbourne Press, 1960.
47. Munsinger, H., & Douglass, A., II. The syntactic abilities of identical twins. *Child Development*, 1976, 47, 40–50.
48. Bellow, P. M. A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 415–423.
49. Asch, S., & Nerlove, H. The development of double function terms in children. In B. Kaplan & S. Wapner (Eds.), *Perspectives in psychological theory*. New York: International Universities Press, 1960.
50. Gardner, H. Metaphors and modalities: How children project polar adjectives onto diverse domains. *Child Development*, 1974, 45, 84–91.
51. Polio, M., & Polio, H. The development of figurative language in children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1974, 3, 185–201.
52. Mandler, G., & Stephers, D. The development of free and constrained conceptualization and subsequent verbal memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1967, 5, 86–93.
53. Macey, B. M., Olson, F. A., Holmes, J. G., & Flavell, J. H. Production deficiency in young children's clustered recall. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 26–34.
54. Neimark, E. D., Slotnick, N. S., & Ulrich, T. Development of memorization strategies. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 427–432.
55. Neimark, E. D. An information processing approach to cognitive development. *Transactions, New York Academy of Sciences*, 1971, 33, 516–528.
56. Belmont, J. M., & Butterfield, E. C. The relations of short-term memory to development and intelligence. In L. P. Lipsitt & H. W. Reese (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 4. New York: Academic Press, 1969.
57. Belmont, J. M., & Butterfield, E. C. What the development of short-term memory is. *Human Development*, 1971, 14, 236–248.
58. Wapner, S., & Raud, S. Ontogenetic differences in the nature of organization underlying serial learning. *Human Development*, 1968, 11, 249–259.
59. Piaget, J., & Inhelder, B. *Le développement des quantités chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestle, 1941.
60. Elkind, D. Children's discovery of mass, weight and volume conservation. *Journal of Genetic Psychology*, 1961, 98, 219–227.
61. Elkind, D. Quantity conceptions in junior and senior high school students. *Child Development*, 1961, 32, 551–560.
62. Elkind, D. Quantity conceptions in college students. *Journal of Social Psychology*, 1962, 57, 459–465.
63. Hobbs, E. D. Adolescents concepts of physical quantity. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 431.
64. Tomlinson-Keasey, C. Formal operations in females from eleven to fifty-four years of age. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 364.
65. Graves, A. J. Attainment of mass weight and volume in minimally educated adults. *Developmental Psychology*, 1972, 7, 223.
66. Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. *The child's conception of geometry*. London: Routledge & Kegan Paul, 1960.
67. Lovell, K., & Ogilvie, E. The growth of the concept of volume in junior school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1961, 2, 118–126.
68. Elkind, D., Barocas, R., & Rosenthal, H. Combinatorial thinking in adolescents from graded and ungraded classrooms. *Perceptual and Motor Skills*, 1968, 27, 1015–1018.
69. Neimark, E. D. Longitudinal development of operational thought. Unpublished research report No. 16. Rutgers University, 1972.
70. Elkind, D. Conceptual orientation shifts in children and adolescents. *Child Development*, 1966, 37, 493–498.
71. Elkind, D., Barocas, R., & Johnsen, P. Concept production in children and adolescents. *Human Development*, 1969, 12, 10–21.
72. Elkind, D., Medvene, L., & Rockway, A. Representational level and concept production in children and adolescents. *Developmental Psychology*, 1969, 2, 85–89.

73. Kohlberg, L. Moral development and the education of adolescents. In R. F. Purnell (Ed.), *Adolescents and the American high school*. New York: Holt, 1970.
74. Hartshorne, H., & May, M. A. *Studies in the nature of character*. Vol. 1, *Studies in deceit*. Vol. 2, *Studies in self control*. Vol. 3, *Studies in the organization of character*. New York: Macmillan, 1928-1930.
75. Hoan, N., Smith, M. B., & Block, J. Political, family and personality correlates of adolescent moral judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, 10, 183-201.
76. Milgram, S. Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, 371-378.
77. Saltzstein, H. D., Diamond, R. M., & Balensky, M. Moral judgment level and conformity behavior. *Developmental Psychology*, 1972, 7, 327-336.
78. Dale, L. S. The growth of systematic thinking: Replication and analysis of Piaget's first chemical experiment. *Australian Journal of Psychology*, 1970, 22, 277-286.
79. Jackson, S. The growth of logical thinking in normal and subnormal children. *British Journal of Educational Psychology*, 1965, 35, 255-258.
80. Piaget, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 1972, 15, 1-12.
81. Elkind, D. Recent research on cognitive development in adolescence. In S. Drugastin (Ed.), *Adolescence in the Life Cycle*. Washington, D.C.: Hemisphere Publishing Corporation, 1975.
82. Inhelder, B. Some pathologic phenomena analyzed in the perspective of developmental psychology. In B. Inhelder & H. H. Chipman (Eds.), *Piaget and his school*. New York: Springer-Verlag, 1976.
83. Bart, W. M. The factor structure of formal operations. *British Journal of Educational Psychology*, 1971, 41, 70-71.
84. Stephens, B., McLaughlin, J. A., Miller, C. K., & Miller, K. Factorial structure of the selected psycho-educational measures and Piagetian reasoning assessments. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 343-348.
85. Lee, L. C. The concomitant development of cognitive and moral modes of thought: A test of selected deductions from Piaget's theory. *Genetic Psychology Monographs*, 1971, 93-146.
86. Nassefat, M. *Étude quantitative sur l'évolution des opérations intellectuelles*. Neuchâtel: Delachaux et Niestle, 1963.
87. Goodnow, J. Cross-cultural studies. In D. Elkind & J. H. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development*. New York: Oxford University Press, 1969.
88. Peluffo, N. Culture and cognitive problems. *International Journal of Psychology*, 1967, 2, 187-198.
89. Papalia, D. E. The status of several conservation abilities across the life span. *Human Development*, 1972, 15, 229-243.
90. Hall, J. W. Verbal behavior as a function of amount of schooling. *American Journal of Psychology*, 1972, 85, 277-289.
91. Lathey, J. W. Training effects and conservation of volume. *Child Study Center Bulletin*. Buffalo, N.Y.: State University College, 1970.
92. Pascual-Leone, J. *Cognitive development and cognitive style*. Lexington, Mass.: Heath, 1973.
93. Neimark, E. D. Intellectual development during adolescence. In F. D. Horowitz (Ed.), *Review of Child Development Research*. Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
94. Jones, M. C. A comparison of the attitudes and interests of ninth grade students over two decades. *Journal of Educational Research*, 1960, 51, 175-186.
95. Harris, D. B. Sex differences in the life problems and interests of adolescents, 1935-1957. *Child Development*, 1959, 30, 453-459.
96. Broderick, C. B., & Fowler, S. E. New patterns of relationships between the sexes among preadolescents. *Marriage and Family Living*, 1961, 23, 27-30.
97. Kahlen, R. G., & Houlehan, N. B. Adolescent heterosexual interest in 1942 and 1963. *Child Development*, 1965, 36, 1049-1052.
98. Muuss, R. E. Adolescent development and the secular trend. *Adolescence*, 1970, 5, 267-284.
99. Jones, H. E. Age changes in adult mental abilities. In H. S. Conrad (Ed.), *Studies in human development*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.
100. Elkind, D. Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 1967, 38, 1025-1034.



الفصل السادس عشر

الشخصية والنمو الاجتماعي في المراهقة

- الانفصال من أجل الاستقلال :
- أصول نضال المراهق من أجل الاستقلال .
- المشاعر الثنائية المعنى والتضادة بالنسبة لاستقلال المراهق .
- النماذج الأصلية لسلطة الأبوين .
- التقدم نحو تفكيك العلاقات الاجتماعية :
- الانتماء إلى زمرة الأتراب .
- الاهتمامات الجنسية المختلفة والمواعيد أو اللقاءات .
- الحياة الجنسية والأمان ، والخصوصية .
- المواقف من الأبوين .
- تكامل الهوية الشخصية :
- تجاوز الهوية وازمتها .
- استمرار نمو الشخصية .
- السلوك الجنسي :
- الجماع قبل الزواج .
- التسامح مع العنان .

– تعاطي المخدرات :

- حدوث تعاطي المخدرات .
- اسباب تعاطي المخدرات .
- الفروق بين جماعات الممنين وغير الممنين .

– مقال اسطورتن :

– تمرد الراق ، والهوة بين الاجيال .

– سيرة شخصية :

– هاري ستاك سوليفان HARRY STACK SULLIVAN

– الخلاصة :

– المراجع :

الفصل السادس عشر

الشخصية والنمو الاجتماعي في المراهقة

مقدمة :

تلخص المراهقة الأحداث الهامة للسنوات السابقة . المراهقة مثل مرحلة الرضاع مرحلة سريعة في النمو الجسدي ، وفي التغيرات الرئيسة في المظهر الجسدي ، وهي مثل مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة توسع الآفاق الاجتماعية ، وظهور الفروق الشخصية ، ومثل مرحلة الطفولة المتوسطة تتميز بزيادة التحرر من الأسرة ، والتحول المستمر من التركيز على مناسط البيت الى مناسط زمرة الأتراب والمجتمع المحلي .

وتختلف صوى ضروب هذا النمو خلال سنوات مسيرة المراهقة الطويلة بين مرحلة الطفولة المتوسطة وسن الرشد . فالمراهقة المبكرة التي تتزامن تقريباً مع سنوات المدرسة الإعدادية محكومة بدقة النمو المراهق الجسدية والنضج الجنسي . وخلال المراهقة المتوسطة التي تتزامن مع سنوات المدرسة الثانوية يهتم الفتية بتحقيق الاستقلال النفسي عن الأبوين ، بشكل رئيس ، ويتعلم معالجة اللقائات والعلاقات الجنسية مع الجنس الآخر . والمراهقة المتأخرة تبدأ عادة حوالي السنة الأخيرة من المدرسة الثانوية وتستمر حتى يكون الفتية شعوراً واضحاً معقولاً وثابتاً بهويتهم الشخصية . ويلزمون أنفسهم بأدوار اجتماعية محددة بشكل جيد ، بمنظومات قيمية وأهداف الحياة .

وقد وصفنا في الفصل الخامس عشر النمو الجسدي المتسارع للمراهقة المبكرة ، وسوف ندرس في الفصل السابع عشر المتضمنات

النفسية للفروق الفردية بين المراهقين في طبيعة التغيرات الجسدية ومعدلها . وفي هذا الفصل سوف نركز على نضال المراهق من أجل الاستقلال ، والتقدم نحو نضج العلاقات الاجتماعية وتكامل الشخصية . وسوف نغطي أيضا النماذج الأصلية المتغيرة للسلوك الجنسي والإدمان على المخدرات بين الشبيبة . وسوف نناقش في المقال « مفهومي تمرد المراهق والهوة بين الأجيال » .

النضال من أجل الاستقلال

تابعنا في فصول سابقة استقلال الأطفال النامي من نضالاتهم الأولى للجلوس والوقوف لأنفسهم من خلال اتقان المهارات الحركية في سنوات ما قبل المدرسة ، ومن شعورهم المتنامي بالاجتهاد ، والاعتماد على النفس خلال الطفولة المتوسطة . والنضال من أجل الاستقلال في منتصف المراهقة لم يعد المظهر الوحيد لمناشط الشخص اليافع فقد أصبحت غاية بحد ذاتها . فالمراهقون يناضلون من أجل الاستقلال النفسي الكامل من آبائهم - الحرية في أن تكون لهم هويتهم الخاصة بهم ، وتحديد قيمهم الخاصة ، وتخطيط مستقبلهم الخاص ، واختيار ثيابهم ، وأصحابهم ، وأوقات فراغهم . والحفاظ على حرمة غرفتهم ، ومقتنياتهم ، وأفكارهم ومشاعرهم .

أصول نضال المراهق من أجل الاستقلال :

إن انشغال المراهقين بالاستقلال ينبع في جزء منه ، من نموهم العقلي والجسدي ، ومن توقعات الآخرين منهم في الجزء الآخر . وببلوغ سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة يصل اليافعون إلى معظم طول الراشد ، ويقتربون من ذروة قدراتهم العقلية . إنهم قادرون على الإنسال وقد اختزنوا معرفة كبيرة عن العالم حولهم كراشدين ويشعرون بكثير من الرضا في ممارسة قدراتهم ومحاولتهم القيام بأدوار بحجم أدوار الراشدين . ومن أكثر الأمور توليدا للاستياء والاذلال لدى اليافعين ، على قلتها ، التهوين من نضجهم واستلاب حريتهم .

فالراشدون يعاملون المراهقين أحيانا كما لو انهم اقل قدرة وتحملا
المسؤولية منهم لأسباب سوف نناقشها بعد قليل . ومع ذلك ، فان
الراشدين يرفعون النضال من أجل الاستقلال لدى المراهقين عن طريق
تشجيعه وتوقعه . ونحن لا نرسم الحدود بين الطفولة وسن الرشد
بوضوح كما يفعل كثير من المجتمعات البدائية ؛ وبعضها يستخدم طقوس
البلوغ ليحدد انتقال الشباب بين ليلة وضحاها من ادوار الطفل الى



تصبح الحرمة الشخصية وهي حق الفرد بأفكاره الخاصة وممتلكاته
هنا رئيساً بالنسبة لمعظم المراهقين .

ادوار الراشدين^(١) . ومع ذلك ، لدينا عدد من الطفوس المصفرة تدع اليافعين يعرفون عن طريقها أننا نعتبرهم مستعدين لتحمل مسؤولية تقرير مصيرهم بأنفسهم .

مثال ذلك معظم الدول تحدد السادسة عشرة أو السابعة عشرة العمر الذي يستطيع فيه المراهقون ترك المدرسة والحصول على اجازات السماح بالعمل ؛ ويجاز لهم فيه قيادة السيارات ومحاكمتهم في محاكم الراشدين لخرقهم القانون . وطلاب المدارس الثانوية يعون أنهم يقاربون السن الذي يستطيعون فيه التصويت ، وشراء المشروبات ، والزواج دون موافقة آبائهم . يضاف الى ذلك ان معظم الاسر تقدم سلاسل من الطفوس المصفرة التدريجية على شكل قواعد وتنظيمات اقل تقييدا . ويضع الآباء عادة اوامر بمنع الخروج ليلا يخفضونها قليلا كل سنة ويستغنون عنها في نهاية الامر . ويحددون العمر الذي سيسمحون فيه لأولادهم المراهقين بلقاء الجنس الآخر ، واستئجار سيارة الأسرة ، والقيام برحلات خارج المدينة مع رفاقهم وغير ذلك . ويعبر الآباء مع كل سماح جديد بمنحونه عن ثقتهم بنضج اولادهم .

المشاعر الثنائية المتضادة حول استقلال المراهقين :

بالرغم من ان المراهقين يضغطون من أجل الاستقلال ويلقون من الآباء التشجيع ، فان كلا الزمرتين تعانيان من مشاعر ثنائية متضادة ازاءها . وهذه الثنائية المتضادة تقود أحيانا الى سلوك متناقض من كلا الجانبين .

الثنائية المتضادة للمراهقة :

عندما يبدأ اليافعون بالاستمتاع بالامتيازات ، يندمون أيضا على تحمل المسؤوليات التي تستتبعها . فكون المرء مستقل يعني انه لم يعد يستطيع توقع ان يزوده أبوه بكل مصروفه ، واتخاذ القرارات الصعبة

منه ، أو تحمل نتائج أخطائه في الحكم على الأمور . التحرر يعني أيضاً أن على المراهقين معالجة المواقف الجديدة التي يشعرون فيها بأنهم مرتبكين أو عاجزين . مثال ذلك عندما يتوقع منهم التقدم لوظيفة ، أو اتخاذ الترتيبات الخاصة بدروس الموسيقى ، أو تحديد مواعيد الأطباء ، والتصرف كراشدين في التعامل مع الباعة ، ومصلحي السيارات ، وندالي المطاعم . وعلى المراهقين عادة التلمس قليلاً ريثما يستطيعون تنمية شيء من الثقة وسهولة في معالجة هذه المواقف . وإلى أن يتم لهم ذلك ، فقد يكون عليهم أن يتحملوا لحظات مؤلمة من عدم اليقين والهرج . وعلى ذلك ، توجد أوقات يحث فيها معظم اليافعين إلى أيام الطفولة المتحررة من الحذر عندما يأخذ آباؤهم الأمور العملية عنهم .

وكنتيجة لهذه الثنائية المتضادة حول النمو يتأرجح المراهقون الصغار بشكل نموذجي بين السلوك الطفولي والسلوك الناضج . ففي يوم يمكن أن يضطلعوا بكامل المسؤولية للخروج من وضعية صعبة ، وفي اليوم التالي يعودون عاجزين إلى آباءهم لإيجاد حلول لمشكلات أبسط بكثير . وقد يدون حكماً سديداً وحساسية تبعث على الدهشة ، ولكنهم قد يتصرفون في مناسبات أخرى بشكل اندفاعي ودون مراعاة الآخرين وهذه التأرجحات المنقطعة في مستوى نضج المراهق لا تعكس أية تحولات وقتية في قدراتهم الأساسية على الاستقلال ، بل تشير إلى قوة رغبات اليافعين النسبية لأن يصبحوا راشدين ويظلوا أطفالاً فقط (٤٢) .

الثنائية المتضادة الأبوية :

يستمتع الآباء بشكل نموذجي برؤية أولادهم ينمون في المراهقة ، ولكن ليس دون حسرات . إنهم يفخرون بصحة أولادهم ، ومظهرهم ، وانجازاتهم التي تعكس كلها مقدرتهم كأباء . وقد يكون لديهم رضاء إضافي في رؤية أولادهم أكثر معرفة وفضجاً مما كانوا عليه عندما كانوا يافعين وأن لديهم آمال طيبة في حياة راشدة مجزية . وبعض الآباء ينتظر إلى تقدم أولادهم نحو سن الرشد بارتياح محبب . إنهم الآن أحرار في



على الآباء أن يدعوا أولادهم المراهقين ينمون ويعيشون أنواعاً من
العلاقات كاللقاء مع الجنس الآخر . وهذه العملية بالنسبة لمعظم الآباء
مصحوبة بمشاعر متباينة من الرضا والكراهية .

ان يفعلوا بعض الاشياء التي شعروا انهم كانوا لا يستطيعون فعلها في حين ان اطفالهم اتكاليين ينفقون نقودا اكثر على انفسهم ، ويسافرون في رحلة او ينتقلون الى مزرعة او شقة .

ومن ناحية اخرى ، فان استقلال مراهقيهم المتزايد وتعرضهم لخطر ممكنة وخيبات تسبب لكثير من الآباء انشغال البال . ان معظم الآباء يقلقون قليلا على الأقل حول كيفية مواجهة فتيانهم الاحباطات الاجتماعية والدراسية وكيفية معالجة مشكلات الجنس ، والفول ، والتدخين ، والمخدرات وهل سيقودون السيارة بأمان وما اذا كانت حياتهم ان تنقطع بحرب جديدة . وعلى ذلك يمكن الآباء ان يشاركوا ابنائهم وبناتهم المراهقين شيئا من الحنين الى سنوات الطفولة الماضية عندما كانت الحياة اقل تعقيدا بالنسبة اليهم جميعا .

أضف الى ذلك يمكن ان تكون المراهقة تجربة بالغة الصعوبة بالنسبة للآباء (الامهات بشكل رئيس) اللواتي جهدن في دورهن الأمومي وأولين رعاية الطفل الأولية القصوى في حياتهن اليومية . فبالنسبة لمثل هؤلاء الآباء والامهات قد يشير نضج اولادهم الى نهاية الوظيفة الأكثر دلالة في حياتهم . وحتى الآباء الذين ليسوا موجهين نحو الطفل بوجه خاص يشعرون غالبا بشيء من الحزن لدى اقتراب يافعيتهم من العمر الذي سوف ينفصلون فيه عنهم ، ويتركون وراءهم بيتا أكثر فراغا ، وأكثر هدوءا ، وأقل انشغالا بوجود جيل اصغر . ويساوي هذا في الأهمية اليافعين دليل واضح للآباء بأنهم قد كبروا ايضا (١٠،٥) .

وبسبب مثل هذه المشاعر المتباينة يبدي الآباء مقاومة خاطئة لاستقلال المراهق . فمعظمهم يتأرجح بين معاملة ابنائهم المراهقين وبناتهم على انهم اطفال عاجزون ، وقادرون مقدرة كاملة وراشدة يعتمدون على انفسهم . والمراهقون ليسوا بالطبع ايا من الفئتين ، فهم لم يمودوا اطفالا ولكنهم ليسوا راشدين بعد . وما يحتاجونه عادة هو خبرة تدريجية

في الاستقلال يحترم فيه آباؤهم قدراتهم ولكنهم يقفون على أجرة الاستعداد لمساعدتهم ودعمهم كلما دخلوا في وضعيات لا يستطيعون معالجتها .

النماذج الأصلية للسلطة الأبوية :

الآباء الذين يريدون فرض ضروب من التحكم بأولادهم المراهقين وهم قادرون عليها ، ويتأكدون ، في الوقت ذاته ، من أن أولادهم يملكون الفرص للاستقلال الذاتي تدريجياً يسهمون بشكل فعال في بناء ثقتهم بأنفسهم ، والتحكم بها ، والاعتماد عليها ، والحكم الناضج . وبالمقابل ، فإن الآباء الذين يتحكمون صراحة بهم ويقللونهم يعملون على إضعاف ثقة أبنائهم بأنفسهم على أبنائهم المراهقين يجعلون من الصعب عليهم تعلم المسؤولية والاعتماد على النفس .

ونقوم هذه الملاحظات على بحث مستفيض يتعلق بأساليب الآباء في ممارسة سلطتهم على أولادهم المراهقين . ففي «الفصل الثامن ناقشنا نتائج (ديانا بومريند Diana Baumrind) من أن الآباء يعملون أولادهم في مرحلة ما قبل المدرسة بأسلوب سلطوي يرجح أن يربوا الاعتماد على النفس لدى أطفالهم أكثر ممن هم ديكتاتوريون أو متسامحون . وباستخدام أدراكات المراهقين ميرت (غلن الدر Glen Elder) على نحو مماثل ثلاث نماذج أصلية للسلطة الأبوية (١١-١٢) .

النموذج الديكتاتوري :

لا يسمح الآباء للمراهقين بالتعبير عن وجهات نظرهم في الموضوعات التي تتعلق بسلوكهم ، ولا يسمحون لهم بتنظيم سلوكهم الخاص بأي حال من الأحوال .

النموذج الديمقراطي :

يشجع المراهقون على المشاركة في مناقشة القضايا المتعلقة بسلوكهم بالرقم من أن القرار الأخير يوضع من قبل الآباء أو يوافق عليه .

النموذج التسامحي :

المراهقين تأثر أكثر في وضع القرارات التي تتعلق بهم من آباءهم .
ولدى بحث معطيات جمعت آلاف من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية ، وجدت (الدر Elder . ثلاثة علاقات ذات دلالة بين الأسلوب الأبوي المدرك وبين مواقف المراهقين .

الأولى :

المراهقون الذين يرون آباءهم ديمقراطيين في ممارسة سلطتهم كانوا أكثر تعبيراً عن الثقة بهم وتفضيلاً لأن يحكموا انفسهم من أولئك الذين ربوا بطريقة ديكتاتورية أو تسامحية .

الثانية :

المراهقون الذين ربوا بشكل ديمقراطي يريدون أن يكونوا مثل آباءهم أكثر من الذين ربوا بشكل ديكتاتوري أو تسامحي .

الثالثة :

المراهقون الذين لهم آباء ديمقراطيون كانوا أقل شعوراً بأنهم مرفضون أو غير مرغوب فيهم من أولئك الذين يعيشون مع آباء ديكتاتوريين أو متسامحين وبخاصة عندما يأخذ التسامح شكل ترك كل شيء للمراهقين يفعلون ما يشاءون .

ان بحث (الدر) قد وسع من قبل (ليسر Lesser) و كاندل (Kandel) في دراسة موسعة شملت أكثر من (٢٣٠٠) طالب من المدارس الثانوية في الولايات المتحدة (١٣) . فوجدوا أن ٤٨٪ من المراهقين الأمريكيين يدركون آباءهم استبداديين ديكتاتوريين ، وحوالي ٣٥٪ يدركونهم ديمقراطيين ، والباقي وهو ١٧٪ تسامحيين . وغالباً ما ينظر إلى الآباء كديكتاتوريين في حين ينظر إلى الأمهات بشكل عام كديمقراطيات (انظر الجدول رقم ١/١٦) . وهذه النتيجة تنسجم

مع دليل آخر يظهر أن الأطفال ينزعون إلى اعتبار آبائهم أكثر تعقيدا ،
وأكثر مطالب وإمهاتهم أكثر حنقا ، ودعما وحماية ، وتمرکزاً حول
الطفل (١٥٤١٤) .

وقد أكد (ليسر وكاندل) أيضا أن التسامح الأبوي لا ينجم عنه ،
بوجه خاص ، مشاعر قوية على عكس مما يمكن لبعض الآباء والمراهقين
أن يظنوا أنهم قد منحوا الاستقلال والآخرى كما أوضحنا في الجدول رقم
(٢/١٦) أن يشعر المراهقون بحرية أكثر وأكثر رضا بمكانة الراشد التي
منحت لهم عندما يكون آبائهم ديمقراطيين ، أي عندما لا يسيطرون ولا
ينسحبون من قرارات تتعلق بمناشط يافعهم .

الجدول رقم ١/١٦ - ادراكات المراهقين لأساليب ممارسة السلطة الأبوية

النسبة المئوية لمن رأى أباه في هذا الأسلوب ن=٩٥٥	النسبة المئوية لمن رأى أمه في هذا الأسلوب ن=٩٨٢	الأسلوب الأبوي
٥٣	٤٣	ديكتاتوري
٢٩	٤٠	ديمقراطي
١٨	١٧	تسامحي

المصدر يقوم على معطيات أوردها :

Lesser. G. S., & Kandel, D., Parent - Adolescent Relationships
and adolescent independence in the United States and
Denmark, Journal of Marriage and Family, 1969, 31, 384
385.

الجدول رقم ٢/١٦ - العلاقات بين مشاعر الاستقلال والسلطة الأبوية
والمدركة والايضاحات الأبوية للقواعد لدى المراهقين الأمريكيين

مشاعر المراهق	السلطة الأبوية المدركة	تكرار الايضاحات الأبوية بالنسبة للقواعد والقرارات	النسبة المئوية للمراهقين الذين يشعرون أن كلا الأبوين يمنحهم حرية كافية
الديكتاتورية	التسلية	كلا النسبتين عالية ونسبة متدنية	النسبة المئوية للمراهقين الذين يشعرون أن كلا الأبوين يمنحهم حرية كافية
٥٠ (٢٢٤)	٥٧ (٢٩٣)	٧٩ (٣٠٠)	٥٨ (٢٣٩)
٦٨ (١٨٦)	٥١ (١٨٠)	٤٧ (٢٤٩)	٦٣ (٢٠١)
٤٤ (١٣٣)	٦٣ (٦٤)	٤٧ (٢٤٩)	٦٣ (٢٠١)
٤٤ (١٣٣)	٦٣ (٦٤)	٤٧ (٢٤٩)	٦٣ (٢٠١)

المصدر : يركز على معطيات ذكراها .

Lesser, G. S. & Kandel, D., Parent - adolescents relationships
and adolescent independence in the United States and
Denmark, Journal of Marriage and Family 1969. 31, 348-
358.

الجدول رقم ٢/١٦ - : المواقف نحو الآباء والتحرر من الآباء

الحرية المسموح بها من قبل الآباء				تقارير المراهقين
كافية من الآويين	كافية من جانب الأم	كافية من الأب	غير كافية من أي منهم	
٥٢٠ = ن	٩٩ = ن	٤٧ = ن	١٥٤ = ن	
٢٩	٣٢	٥٥	٥٣	النسبة المئوية من المراهقين من يقول من الأصعب الوفاق مع الآويين كما كان قبلا
١٧	٢٣	٣٢	٥٥	من يشعر أن آباءهم محافظون
٦٨	٧٤	٨١	٨١	من يذكر صراعا أو أكثر محددا مع أمه خلال السنة الماضية
٥٩	٦٩	٧٠	٦٧	من يذكر صراعا أو أكثر محددا مع أبيه خلال السنة الماضية

المصدر : يرتكز على معطيات أوردها :

Lesser, G. S. & Kandel, D., Parent - adolescent relationships and adolescent independence in the United States and Denmark, Journal of Marriage and Family 1969. 31, 348-358.

فمن المراهقين من ينظر الى ابويه بوصفهم ديمقراطيين . إن (٨٢٪) يعتقدون أنهم قد منحوا حرية كافية و ٤٤٪ شعروا بأنه ينبغي معاملتهم أكثر كراشدين ، وبالتقابل ، فإن ٦٨٪ من المراهقين الذين ينظرون الى آبائهم بوصفهم متسلحين ، و ٥٨٪ من أولئك الذين ينظرون الى آبائهم بوصفهم ديكتاتوريين شعروا أنهم قد منحوا حرية كافية ، وأن ٦٤٪ في زمرة المتسلحين و ٦٣٪ في زمرة الاستبداديين يعتقدون بأنه ينبغي أن يعاملوا أكثر كراشدين . وكما يظهر الجدول ، فعندما يوضح كلا

الأبوين قراراتها والقواعد ، يعيل المراهقون الى الشعور بانهم أعطوا حرية كافية ، وعملوا كراشدين .

وكخطوة أبعد وأذن (ليس وكاندل) مشاعر المراهقين بانهم منحوا حرية كافية في اتجاهاتهم ازاء آبائهم . وكما لخص في الجدول رقم ٣/١٦ ، فان أولئك الذين يرون أنهم منحوا حرية كافية كانوا يميلون ، لقل بوجه عام ، الى رؤية آبائهم محافظين ، وان لديهم صعوبات في التوافق معهم ، او تذكر صراعات معينة معهم مما كان صحيحا بالنسبة للمراهقين الذين يريدون امتلاك حرية اكبر .

التقدم نحو علاقات اجتماعية ناضجة :

وكجزء من نضجهم الاجتماعي ، يولي المراهقون انتباهها متزايدا الى الانتماء الى زمرة الأتراب والى علاقاتهم بالجنس الآخر . وبالرغم من ان هذين المظهرين من العلاقات البينية يتشابهان بشكل كبير ، فلن لكل منهما متضمنات منفصلة بالنسبة لنمو الشخصية . يضاف الى ذلك فان النضج الاجتماعي يؤثر في كيفية معالجة المراهقين لحاجاتهم بالنسبة للجنس ، والأمن ، والحرية الشخصية ، وكيف يشعرون ازاء آبائهم .

الانتماء الى زمرة الأتراب :

يستجيب المراهقون بشكل نموذجي لكونهم في مرحلة انتقالية من النمو عن طريق السعي وراء التعلون بين صفوفهم . إنهم يركزون على بناء زمرة او ثقافات خاصة بهم . ويقدم لزمرة المراهقة فرصا مفيدة للبايعين للمشاركة في المسؤولية في شؤونهم الخاصة مع تجريب أساليب في التعامل مع وضعيات جديدة وتعلم احدهم اخطئه الآخر . وأهم من ذلك ، فان امتلاكهم زمرة اترابهم يعطي المراهقين زمرة مرجعية مطمئنة ومصدرا لهوية تركز على الزمرة بينما هم ينتقلون من الطفولة الى سن الرشد (١٦،١٧) .

وتبعاً لذلك ، فإن الثقافات المراهقة تقوم على قيم وحيدة يلتزم بها اليافعون وتعطيهم شعوراً بالانتماء زمرة قابلة للتمييز . وهذه القيم في جزئها الأعظم تنطوي على اذواق في اللباس ، واللغة ، والموسيقا ومناشط اوقات الفراغ التي نادراً ما يشترك فيها الكبار او يقدرونها . ويعتقد كثير من الناس ان مثل تحليات المراهق عن فرديته هذه تعكس نفوراً أساسياً من الراشدين ، (لا تأمن احداً قبل الثلاثين من العمر) . ورفضاً للنواميس المجتمعية للياقة ، والاحتشام ، واحترام السلطة . وبالرغم من اننا سوف ننظر في هذه القضية في المقال في نهاية هذا الفصل . فان علينا ان نلاحظ هنا ان الزخارف الثقافية للمراهقة يمكن ان تعزى الى انتهازية الراشد بقدر ما تعزى الى افعال اليافعين انفسهم .

وتدخل انتهازية الراشدين الصورة كتابع لدور اليافع الجديد لمستهلك . ومعظم المراهقين يملكون النقود للانفاق ، وحرية لتقرير كيف ينفقونها . وهذا يجعلهم سوقاً جوهرياً لمواد من مثل الالبسة ، واشربة التسجيل ، وحفلات موسيقا الروك . ومن الواضح ان بالامكان تحقيق ارباح كبيرة من قبل الفنانين ، والحرفيين ، ومتعهدي الاحتفالات الذين يبتكرون التقليمات . ولهذا فان الطريقة التي ينظر فيها المراهقون ، ويتصرفون ، ويمضون وقت فراغهم لها علاقة اقل الى حد ما باصالتهم الخاصة منها بما يصور في السينما ، والمجلات ، وبرامج التلفزيون على انها طراز ازمنة عمرهم (١٩٦٧) .

وتعزى الاهمية المتصاعدة للانتماء الى زمرة الاقرباء من الطفولة المتوسطة ، وخلال المراهقة المتوسطة الى حاجات المراهقين الى التماهي مع الزمرة ، والى كفاحهم من اجل الاستقلال . وبسبب ان المراهقين يريدون النمو فإنهم يجدون صعوبة في الاعتماد اعتماداً كاملاً على آبائهم من اجل العنان والتقدير ما داموا لا يريدون الشعور بالتبعية أكثر مما ينبغي لأبائهم . ويتوقون الى قبول زمرة اقربائهم

العوامل الهامة في الشعبية :

وفي المراهقة كما في الطفولة المتوسطة يأتي قبول الاثراب والشعبية يسر الى اولئك الذين هم جذابون جسدياً ، بارعون وموهوبون ، وواقون من انفسهم ، فعالون ، ومرتاحون في الوضعيات البينية (٢٠-٢٥) . وعلى العكس من ذلك فإن المراهقين الذين هم غير جذابين أو بارعين ، أو لديهم شكوك حول قيمة انفسهم ، والذين هم يخافون من رفض اترابهم لهم ، يرجح ان يتصرفوا بأساليب تجعل مخاوفهم تتحقق . وغالباً ما يدعو مثل هؤلاء اليافعين الرفض والسخرية عن طريق انسحابهم من مناشط زمرة الاثراب . ونظراً لكونهم خجولين ، عصبيين ، ومرتبكين مع اترابهم . فإنهم يسعون لجذب الانتباه إليهم وقبولهم عن طريق الخنوع أو السخف ، أو عن طريق محاولة إخفاء مشاعر العجز بالسخرية ، والتبجح ، والتظاهر بالشجاعة .

وتوجد انقطاعات ، كما يوجد استمرار في قبول الاثراب بين الطفولة والمراهقة . فالفتاة التي كانت نحيلة قبيحة كبطة صغيرة ذات جهاز تقويم على اسناتها يمكن أن ان تتحول فجأة الى مراهقة جذابة ذات شعبية بين الفتيان . وتمتلك الاعجاب والحسد من الفتيات الأخريات . وبالمثل فإن الفتى الذي كان صغيراً نحيلاً يمكن أن يبرز من دفقة نمو مراهقة فتى طويل القامة ، مفتول العضلات ، داعماً صورته اللدائية ، ومكتسباً احتراماً جديداً من الآخرين . وفي الوقت ذاته ، فإن الأطفال الذين كانوا ذوي شعبية سابقاً والذين يظلون طفوليين انفعالياً في حين يكون اترابهم قد تعلموا التصرف بأساليب انضج قد لا يظلون متابعين كأصدقاء وأصحاب . ولهذه الأسباب جزئياً تتغير خيارات الصداقة تغيراً كبيراً خلال سنوات المراهقة المبكرة (٢٦) .

ولحسن الحظ بالنسبة لكثير من المراهقين ، فإن اتساع عالمهم يمنحهم فرصاً جديدة لاكتشاف ما يمكنهم اتقانه ويشتهرون بسببه . فالفتى الذي كان صغيراً جداً يلعب جيداً ألعاب : (البيسبول) ، وكرة

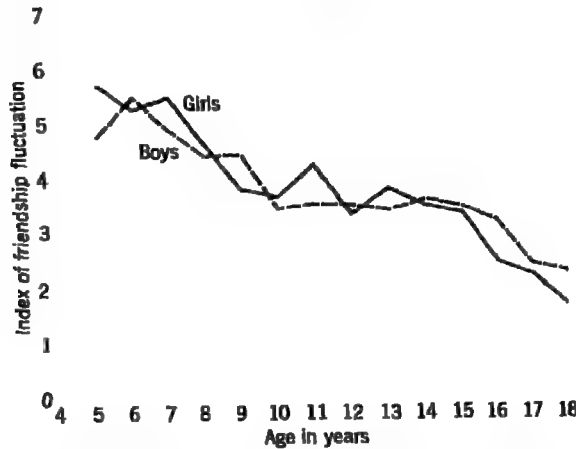


معظم الناس يعون اذواق المراهقين المتميزة في الموسيقى ، والمجالات
الآخري . وما هو اقل قبولا على نطاق واسع هي تلك الاذواق التي
يرعاها غالبا الراشدون الذين يروجون تقليعات من اجل المقاصد
التجارية .

تقدم في الطفولة المتوسطة يمكن أن يصبح نجما في مدرسته الثانوية في فريق الصراع من فئة وزن الذبابة . والقناة ذات الموهبة الصوتية أو المسرحية والتي بقيت مهمة في المدرسة الابتدائية يمكن أن تصبح مفتية متفردة أو ممثلة رئيسة في البرامج المحدودة الذين كانوا يكافحون خلال المدرسة الابتدائية دون نتائج مجزية يمكن أن يؤديوا أداء في غاية الجودة في المناهج غير الدراسية التي تقدم في المدرسة الثانوية : كالفنون الميكانيكية ، والاقتصاد المنزلي أو دروس السكرتريا . وعن طريق هذه التفرص يمكن للمراهقين أن يكونوا قادرين على تنمية مشاعر القيمة الذاتية (أو الجدارة) ، والثقة بالنفس التي لم يكونوا يمتلكونها من قبل ويزيدون في الوقت ذاته مكائهم لدى زمرة أترابهم .

استقرار الصداقة :

بالرغم من تحول خيارات الصداقة خلال المراهقة المبكرة فهناك ميل لزيادة الاستقرار من الطفولة المتوسطة ، وخلال الشباب المبكر .



الشكل رقم ١/١٦ - العلاقة بين العمر الزمني وتذبذب الصداقة بالنسبة لفتيان وفتيات المدن .

المصدر :

Horrocks, J. E., & Buker, M. E., A study of Friendship fluctuation of Preadolescents. Journal of Genetic Psychology, 1951, 78, 131-144).

وقد درس (هوروكس Horrocks) وزملاؤه التارجمات في اختيار الصداقة عن طريق سؤال الأطفال من مختلف الأعمار ذكر أسماء أفضل ثلاثة أصدقاء ، ثم تكرر السؤال بعد اسبوعين (٢٩،٢٧) . إن المدى الذي تختلف فيه القائمة الثانية عن الأولى يقدم دليلا تقريبا على التدبذب يقابل الاستقرار والشكل رقم ١٦ / ١ يبين متوسط دليل تارجح الفتيان والفتيات من سن الخامسة حتى الثانية عشرة ، وتعكس المعطيات بوضوح النزعة نحو استقرار أكبر في اختيار الصداقة مع زيادة العمر الزمني .

الاهتمامات الجنسية المختلطة والمواعيد :

المظهر الأكثر دلالة للعلاقات البينية التي تنبثق خلال المراهقة هو الاهتمام بالجنس المقابل . وتسهم ثلاثة عوامل في بدايات الاهتمام الجنسي المختلط في هذه المرحلة : (١) فالتغيرات الهرمونية التي تحدث خلال البلوغ تحدث المشاعر الجنسية التي تدفع الفتيان والفتيات الى ان يسمى احدهم نحو الآخر . . (ب) يرى المراهقون العلاقات الجنسية المختلطة كمظهر لكبرهم وبذلك لتقويم ذواتهم (ج) والآباء والأترب يتوقعون من المراهقين ان يكونوا مهتمين بالجنس المقابل . وقد يكون لدى الآوين بعض التحفظات حول متى ومع من ينبغي لابنهم أو لابنتهم ان يعقد المواعيد ، ولكنهم يرجح ان يصبحوا أكثر قلقا اذا لم يبد ابنهم المراهق اهتماما جنسيا مختلطا .

وعندما يسأل المراهقون لماذا يستمتعون بالمواعيد فانهم يعطون واحدا أو أكثر من الأسباب التالية : لتوكيد استقلالهم ، للمشاركة في فعاليات المواعيد ، ولدى كبرهم من السن - فإنهم يفتشون عن رفيق ثابت ، في نهاية الأمر (٢٠-٢٢) . وبالرغم من جاذبية الموعد فانه ينمي ببطء من خلال المراحل المتعددة لتكون الزمرة المراهقة ويجلب معه مصادر عديدة من الصراع وانهم .

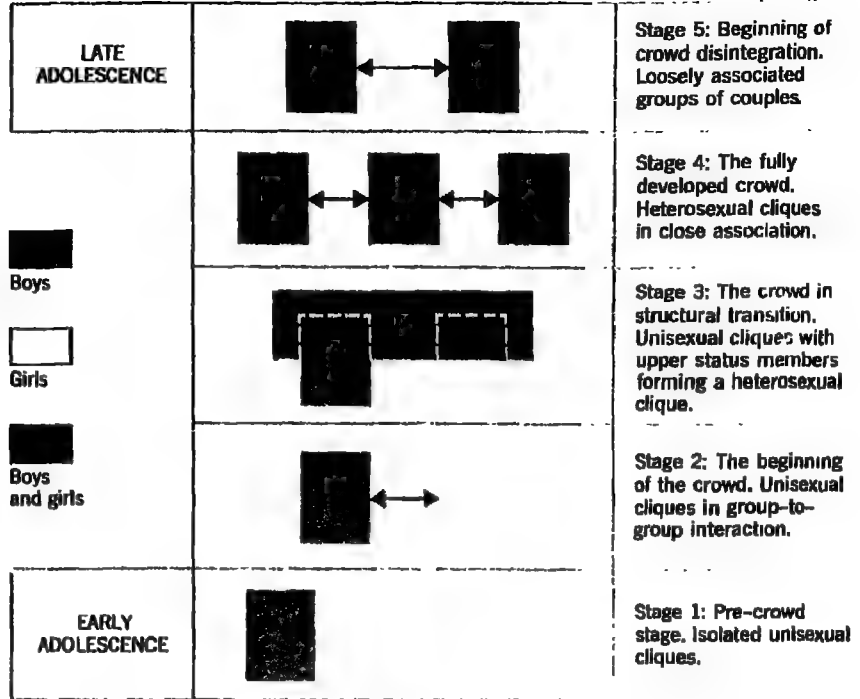
مراحل تكوين الزمرة والنمو الجنسي المختلط :

في تحليل يذكر على نطاق واسع للبنية الاجتماعية المراهقة ، صور ديكستر دنفي (Dexter Dunphy) مخطط تشكل الزمرة كما هو مبين في الشكل رقم (٢/١٦) . في بداية المراهقة يقف الفتيان والفتيات متفاعلين أحدهم عن الآخر في مجموعات وحيدة الجنس التي تتميز بنفوية المتوسطة (المرحلة ١) . وسرعان ما يبدأون في التفاعل كمجموعات فتي وفتاة (المرحلة ٢) وبعدها يدخلون في مرحلة انتقالية حيث يزدوج بعض الصبيان والبنات مثني مثني (المرحلة ٣) . وبعد ذلك يجتمع المراهقون معا في أزواج من فتي وفتاة بوجه عام (المرحلة ٤) . وفي المراهقة المتأخرة يستبدل هذا بأزواج ذوى علاقة أوثق مما تكون بين كل واحد والآخر ، وليس لهم إلا علاقات ضعيفة مع الأزواج الأخرى (المرحلة ٥) .

وما يعني هذا على وجه الخصوص هو أن الفتيان والفتيات الذين لم يكن لديهم ما يفعله أحدهم مع الآخر قبل المراهقة يبدأون خلال المراهقة المبكرة في تنظيم الحفلات يجتبرون فيها بحذر شديد الاحساسات الجديدة والمسلح التي تربط بالحياة الجنسية الصاعدة . فيشربون (الكوكاكولا) ويستمعون الى التسجيلات ، ويرقصون ، ويطارد أحدهم الآخر ، ويتعاركون ، وفي بعض الأحيان يتعاقبون في زاوية الشارع على سبيل التجريب ، ولكن هذا يتم بدقة في إطار نشاط الزمرة ، دون أى مزاجية ثابتة . ويبدأون بعد ذلك بعقد اللقاءات التي تعني أن شؤونهم الاجتماعية هي بالنسبة للأزواج والذين أتوا كزوج وليسوا مجرد زم من الفتيان والفتيات . ويمرور الزمن تنزع اللقاءات عرضا أو أحيانا الى أن تصبح لقاء متكررا ثم يتحول الى الاستقرار على الأقل ، أو الى تضيق المجال الى اهتمامات جادة قليلة (٢١، ٢٤، ٢٥) .

وبالرغم من أن تسلسل هذه المراحل وحيد الشكل ، فإن عمر الانتقال من مرحلة لأخرى يتغير ، ومعظم الفتيات في الولايات المتحدة

Figure 16.2 Stages of group development in adolescence. (Source: Dumphy, D. C. The social structure of urban adolescent peer groups. Sociometry, 1963, 26, 230-246)



الشكل رقم ٢/١٦ - : مراحل نمو الزمرة في المراهقة (١)

المصدر :

Dumphy, D.C., The Social Structure of Urban adolescent Peer Groups. Sociometry, 1963, 26, 230-246).

(١) مراحل نمو الزمرة في المراهقة : المرحلة الاولى : ما قبل مرحلة الحشد ، شلل منزلة وحيدة الجنس .

المرحلة الثانية : بداية الحشد شلل وحيدة الجنس في تفاعل زمرة مع زمرة .

المرحلة الثالثة : الحشد في انتقال بنيوي يتألف من شلل وحيدة الجنس ذات اعضاء ذوو مكانة عالية يشكلون شللاً من الجنسين .

المرحلة الرابعة : الحشد المتطور ويتألف من شلل مختلطة من الجنسين ذات ارتباط وثيق .

المرحلة الخامسة : بداية الحشد المتفكك ويتألف من زمر من اذواج ضعيفة الارتباط.

يبدأن اللقاءات حوالي سن الرابعة عشرة ، والفتيان سريعاً بعد ذلك . وبالرغم من أن الفتيلين في هذا العمر يمكن أن يتخلفوا عن الفتيات بسنة أو سنتين في نضجهم الجسدي والانتعالي (٣٦) . وما دام عقد العلاقات علاقة اجتماعية بشكل رئيس ومحددة بمعايير ثقافية وليس بالنمو البيولوجي فلا تأثير للفروق البيولوجية على ما يبدو على العمر الذي يبدأ فيه المراهقون عقد اللقاءات (٣٧) .

وكظاهرة ثقافية فإن النماذج الأصلية لعقد اللقاءات تختلف مع ذلك مثال ذلك ، يميل المراهقون في المناطق الحضرية الى بدء اللقاءات في عمر أكثر من مراهقي المناطق الريفية . ويبدأ فتیان الطبقة الوسطى عقد اللقاءات أبكر من مراهقي الطبقة العاملة (٣٨) . وبالرغم من أن الزمر الأخيرة تبدأ بعقد اللقاءات الرسمية متأخرة نسبياً ، فإنهم سرعان ما تتقدم اللقاءات لتصبح ثابتة تنتهي بالزواج في حين أن مراهقي الطبقة الوسطى يميلون الى عقد لقاءات عرضية أكثر قبل استقرارها والزواج .

مصادر القلق من عقد اللقاءات بين الجنسين :

يواجه بدء عقد اللقاءات بين المراهقين يهيموم جديدة كثيرة على شكل صعوبة في القرارات التي يجب عليهم اتخاذها بشكل رئيس . وعندما يقرر مراهق أن يطلب الى فتاة معنية الخروج معه على سبيل المثال فإنه غالباً ما يوازن بين المكاسب الممكنة من عقد العلاقات مقابل خطر الرفض ويقدر ما تكون الفتاة جاذبة ذات شعبية يكون أسعد نفساً لهذا قببات اللقاء معه ، ولكن يزداد رجحان تلقي الخبرة المحبطة في رفضها له . فإذا لم تكن الفتاة جاذبة ولا شعبية لها فالأرجح ألا يرفض ، ولكن سروره بقبولها لن يكون كبيراً جداً . ويستطيع الفتى تجنب صراع الاقدام والاحجام عن طريق عدم عقد اللقاءات على الإطلاق ، ولكنه يحرم نفسه عندئذ فرصة العلاقة الجنسية المختلطة فلا يخاطر ولا يكسب . وتواجه الفتيات مشكلات مماثلة بسؤالهن عن اللقاءات ، وفي تقرير أي الدعوات ينبغي قبولها . فالفتاة التي تريد الخروج مع فتى معين عليها أن توضح

سبيلا وسطا بين ان تكون سهلة جدا او متحفظة (في حال عدم ملاحظتها من قبله) ، او تكون واضحة جدا في مشاعرها ، وفي هذه الحالة يمكن ان تكتسب سمعة غير مرغوبة كفتاة تلاحق الفتيان . أضف الى ذلك ، عندما تسأل فتاة ان تخرج مع فتى لانه يعجبها ، عليها ان تقرر ما اذا كان عليها ان تقبل فقط من اجل ان يكون لديها لقاءات ، او ان ترفض بأمل بأن تسمع من شخص آخر يعجبها أكثر حتى ولو عنى ذلك ان ينتهي بها الأمر دون لقاء على الإطلاق(٢٦،٢٧) .

وقد كشفت الدراسات المسحية ان معظم المراهقين يشعرون بأنهم غير اكفاء ازاء عقد اللقاءات ويشعرون في البداية على الاقل بالخجل والانتكفاء على الذات ، وبالارتباك . ويخشى معظم المراهقين من الوقوع في خطأ ما في اللقاء الأول . وفي دراسة لـ ١٥٠٠ طالب ثانوي وجد ان ١/٤ الفتيان و ١/٣ الفتيات يشعرون بفشلهم في عقد اللقاءات(٢٧،٢٨،٢٩) .

ومن وجهة نظر الراشدين فان مثل هذه الهموم غالبا ما تبدو سخيفة ولا طائل تحتها . ومع ذلك ، فلن اللقاء الناضج بالنسبة للمراهقين يمكن ان يكون حاسما على مشاعرهم في تقدير ذواتهم وانتمائهم للزمرة . والشباب الذين لا يعتقدون لقاءات او الذين يفعلون ذلك بشكل آخرق ، يميلون الى الشعور بالنقص او بالنسبة لأثرابهم الاقدر كفاءة من الناحية الاجتماعية . أضف الى ذلك فان الشعبية المتزايدة للمناشط الجنسية المختلطة في زمرة الأثراب يمكن ان تحدث لدى المراهقين دون لقاءات الشعور بأنهم منبوذون اجتماعيا .

وما ان يبدأ المراهقون بعقد اللقاءات حتى يكون عليهم مواجهة مشكلة اخرى وهي التعامل مع الجنس . وفي المجتمع الأمريكي يتوقع الفتيان عادة البدء بالتقبيل والربت وقد يكون لديهم خبرة سابقة فيهما فيخاطرون بان يكونوا مرفوضين او أسوا من ذلك ، موضع سخيرة بسبب جهد آخرق . والفتيات اللواتي يتوقعن وضع حدود على الفعاليات الجنسية عليهن ان يقررن الى أي حد ينبغي ان يدعن الامور تسير للحفاظ على

و ٢٠٪ يحصلون عليها من المطالعة (٤٤) والجدول رقم ١٦/٤ يسرد هذه المصادر وغيرها للمعلومات الجنسية الأولية بالنسبة للفتيان والفتيات كليهما . والسبب في ان الفتيات يتلقين معلوماتهن الأولى من أمهاتهن أكثر مما يفعل الفتيان هو ان هذه المعلومات تتضمن ما تخبره الأمهات لبناتهن حول العادة الشهرية . ويلاحظ ثورنبرغ ان هذه المعطيات لا تختلف كثيراً عن المعطيات التي جمعت من (٢٠ أو ٣٠) سنة مضت ، والتي توحى بأنه لا التربية الجنسية في يومنا هذا في كثير من المدارس ولا الافتتاح المزعوم في يومنا هذا على مناقشات الأسرة للأمور الجنسية قد اثرت كثيراً على مصادر المراهقين للمعلومات الأولية حول الجنس .

الحياة الجنسية والأمان والخصوصية :

إن الشدات النفسية وتوترات الحياة الجنسية المختلطة قد وصفت وصفاً جميلاً من قبل (هاري ستاك سوليفان Harry Stack Sullivan) في تصوره للحاجات المتفاعلة من أجل الحياة الجنسية (*) والأمان والخصوصية (٥٥) . فالحياة الجنسية تدل على التعبير عن النوازع الجنسية . ويدل الأمان على التحرر من القلق ، وتدل الخصوصية الحميمة على العلاقات التعاونية الوثيقة بين الناس . وتبعاً لسوليفان ، فإن جزءاً هاماً من النمو هو تعليم تلبية هذه الحاجات الثلاث كلها في العلاقات البينية ، دون ان تدع اية حاجة تتداخل او تتعارض مع الحاجتين الأخرين .

الحياة الجنسية مقابل الأمان :

وتبعاً (لسوليفان) فإن ضروب عدم التأكد الجنسية التي تبدأ في منتصف المراهقة تمثل صراعات بين الحاجة الى الحياة الجنسية والحاجة

(*) استخدم سوليفان في الواقع كلمة « الشهوة » كمصطلحه بالنسبة للحياة الجنسية لأن للشهوة معاني سلبية لم يقصد سوليفان تضمينها واحد التعريفات في معجم (راندوم) المتزلي هو « الرغبة الجنسية الفسنية » . وقد قررنا استخدام كلمة أكثر حياداً هي الفاعلية الجنسية بدلاً عنها .

الى الامان . فعلى المراهقين ان يتعلموا التعامل مع الجنس بأساليب لا تسبب لهم القلق الذي يعاني منه معظمهم في سياق خبراتهم في اللقاء مع الجنس الآخر . ومع ذلك ، فإن اليافعين المفرطين في الشعور بعدم الامان في التعبير عن نوازعهم الجنسية يمكن إمان بتجنبوا الجنس الآخر او يسعوا وراء علاقات افلاطونية من نمط علاقة اخ بأخت . والناس الذين لديهم مثل هذه الصراعات بين الحاجة الجنسية والحاجة الى الامان والتي لا تستمر في سن الرشد يميلون الى عدم الزواج او يرتبون زيجات لا يوجد فيها جنس او القليل منه . واحد مظاهر النشاط الجنسي الهامة التي غالباً ما تسبب القلق بين المراهقين هي العادة السرية . فالعادة السرية منتشرة على نطاق واسع بين طلاب المدارس الثانوية وهي ليست

الجدول رقم ١٦/٥

تكرار ممارسة العادة السرية بين طلاب المدرسة الثانوية

العينة	مرتان في الشهر مرة في الشهر لا يعارض على الإطلاق	او اكثر
المذكور (النسبة المئوية)	٧٧	١٢
الانث (النسبة المئوية)	١٧	٢٣
٥٨٦	١١	٥٨١
	٦٠	

المصدر :

Gognton, J. A., Simon, W. & Berger, A. J. Some Aspects of Sexual adjustment in early and Later Adolescence, in J. Zubin & A. M. Freedman (Eds.), Psychopathology and Adolescence, New York, Grune & Stratton, 1970).

شائعة بين الفتيات كما يوضح ذلك الجدول رقم (١٦/٥) (٤٦) . العادة السرية أكثر شيوعاً عند الفتيان مما هي لدى الفتيات أما تعزى عادة الى واقع انهن يعشن البلوغ بأساليب مختلفة . فالفتيات بخاصة يعلن

الى التفكير بالنضج الجسدي في حدود الفاعلية الجنسية النوعية ، في حين أن الفتيات يملن أكثر الى التفكير فيه في حدود العاطفية الخيالية ، والحب والزواج (٤٧-٤٢) . وبالرغم من أن ما يقارب (٨٠ ٪) من الفتيان الذين درسوا دراسة مسحية يقولون إنهم يمارسون العادة السرية مرتين في الأسبوع أو أكثر فمن الواجب ملاحظة أن كمية الممارسة ليست معروفة حقاً باستثنا الفتى وهذا نادر ، الذي يصبح منشغلاً كثيراً بذلك بحيث نادراً ما يستطيع أن يفعل أي شيء آخر .

وتحتاج هذه النقطة إلى أن تبرز ، لأن ممارسة العادة السرية كانت وما تزال موضع تحریم ديني ، ومصدر خوف من أن الفقدان غير الطبيعي للمني يمكن أن يوهن حيوية الجسم ، وموضوع إنذار رهيب من أن سوء الاستعمال الذاتي يقود إلى الجنون أيضاً . ومع هذه الأساطير ومحاولها من إنذارات من كل جانب ، ومع محاولة الأبوين منع فتيانهم من الاستمنا فقد كانت أجيال من المراهقين من الشعور بالذنب والقلق بسببه (٤) . وإذا تركنا القضايا الدينية جانباً فإننا نستطيع أن نقول بعدم وجود أي دليل على أن الاستمنا يحدث أي نوع من الأذى الجسدي أو النفسي ، فيما عدا مشاعر الشخص بأنه شيء سيء فعله (٤٢، ٤١، ٤٠) .

الخصوصية الحميمة مقابل الفاعلية الجنسية :

تبداً الخصوصية الحميمة بأن تكون هامة في العلاقات الجنسية المختلطة خلال المراهقة المتأخرة . فقبل هذا الوقت ، وبالرغم من اهتمامهم المتزايد بالجنس الآخر ، يكون للباقيين عادة أصدقاء حميمون ومؤتمنون على الأسرار ، مع أعضاء من جنسهم أولاً . ولكن حيث أن زمرة الأتراب الأوسع قد أصبحت أقل أهمية ، وأصبح اللقب بالجنس الآخر أكثر جدية ، فإن الفتيان والفتيات الذين يذهبون معاً يفتنون أصدقاء صداقة قوية يزورون بيوت بعضهم بعضاً ، ويشارك أحدهم آمال الآخر ومخاوفه ، ويلجأ كل منهم الآخر للراحة والدعم ، وتامل

مستقبل علاقاتهم على المدى البعيد . وعندما يستطيع فتى أو فتاة ان يكون افضل صديق للآخر ومواعداً وشريكاً في الخبرات الجنسية فإنهما يحققان مقدرة ناضجة على الخصوصية الحميمة الجنسية المختلطة .

وفي تنمية هذه المقدرة يدخل المراهقون الأكبر سناً في عملية حل الصراعات بين مثل هذه الخصوصية الحميمة وحاجاتهم للنشاط الجنسي والأمان ، فالمرهقون في خبرتهم الجنسية المختلطة الباكراً غالباً ما يميزون بين الشريك الجنسي من ناحية وبين أولئك الذين يحترمونهم ويريدون أن يكونوا على علاقة وثيقة بهم من ناحية أخرى . وكلما كسب لهذا الصراع يدع الفتيان والفتيات أحياناً أنفسهم يذهبون مع رفاق لا يقدرونهم بوجه خاص ، ولا يريدون ان يكونوا لهم أصدقاء صداقة قوية ، ولا يتوقعون الاتصال بهم بشكل متكرر في المستقبل (كما في مفاهيم نهاية الأسبوع ، والصيف) . ومع ذلك ، عندما يواعد فتى أو فتاة شخصاً يقدره ويتوق أن يكون رفيقاً ثابتاً له فإن العلاقة تبقى نظيفة نسبياً . وحل هذا الصراع يتأثر بالطبع بالقيم الاجتماعية ، ونمو الشخصية من حيث انه يقدر ما يرى المجتمع الأوسع الجنس شيئاً صالحاً أو شيئاً يستطيع الناس أن يستمتعوا به أو يجب أن يستمتعوا به . يسارع المراهقون إلى تجاوز التمييز بين العلاقات المقدسة أو المندسة والليافعون الذين بلغوا نضجاً كافياً يمكنهم من المزاوجة بين النشاط الجنسي والخصوصية الحميمة في العلاقة مع شخص من الجنس الآخر يدخلون سن الرشد بالتقسام نفسي في هذا الشأن . ويوصفهم راشدين يمكن أن يكون لهم حياة جنسية محدودة جداً أو قد يكون لهم زيجات عنيفة مع حياة جنسية نشيطة خارج الحياة الزوجية مع شركاء لا يكونون لهم الاحترام .

الخصوصية الحميمة في مقابل الأمان :

يجب على المراهقين إعادة توجيه تعلقاتهم بالأصدقاء نحو أعضاء الجنس الآخر من أجل دمج حاجاتهم للخصوصية الحميمة والأمان . فالفتيان الذين كانت لهم صداقات قليلة باكراً يمكن الا يشعروا بالارتياح

مطلقاً في عقد علاقات وثيقة باناس آخرين من اي من الجنسين . وما دامت الخصوصية الحميمة تهدد امانهم فإنهم يشعرون بانهم آمنون سيكولوجياً بعيداً ، ورسميين ، أو بعلاقات سطحية مع عدد كبير من الناس ثم يعقدون علاقات متينة حميمة مع عدد قليل من الناس ، ومع صاحب أو صاحبة واحدة .

ويمكن لفتيان آخرين ان يشعروا بالاعلان في العلاقات الوثيقة التعاونية مع اعضاء من الجنس الآخر ، والمراهق الذي لايجل هذا النمط من الصراع يمكن ان يصبح راشداً ، وإذا تزوج فإنه لا يعتبر الزوجة كصديق حميم موثوق . ومثل هؤلاء الناس يقصرون العلاقة الزوجية على الأدوار الجنسية ، وتبوير المنزل ورعاية الاطفال ، في حين يعتمدون على آبائهم ، واشقائهم ، أو اصدقاء من جنسهم كمصدر للنصح ومشاركة الأسرار ، ومناقشة الأمور الشخصية .

الانجاعات ازاء الآباء :

ما ان يصبح المراهقون اكثر استقلالاً ، وفاضجين اجتماعياً ، فإن انجاهاتهم ازاء آبائهم تتغير في الغالب . وتعني الكمىة المتزايدة من الاهتمام ، والحنان والالتزام الذي يعطيه الناشئة لزمرة الاتراب ، والمناشط الجنسية المختلطة ، وبخاصة عندما يبدون بعقد اللقاءات الجادة ان لديهم اقل من كل ذلك ازاء آبائهم . وعلى الآباء ان يتعلموا التخلي عن شيء من حنان اولادهم ، وهو امر يؤلم قليلاً دوماً وبخاصة إذا كانت هناك روابط اسرية وثيقة . وعندما يدرك المراهقون ان آباءهم قد تألموا بسبب استبدالهم بمواضيع حب ، فإنهم غالباً ما يشعرون بالاثم وبحاولون التبرير لانفسهم تعلقاتهم النلمية خارج الأسرة .

ويضع المراهقون احياناً اسبيلاً لابتعادهم عن آبائهم وبخاصة قناعتهم بأن آباءهم غير جلايين . ويصبح من هم في المراقبة المتوسطة ينتقدون مظهر الجنس الآخر من آبائهم انتقاداً كبيراً . ويتدمر الفتیان

من قصة شعر امهاتهم ووزنهن ، وزينتهن وثيابهن ، وتشكو الفتيات من واقع آبائهن ينصلعون تدريجياً ، وتنمو كروشهم ، أو يلبسون البسة ذات طراز قديم (٣٠-٥٠) .

ويمكن للمراهقين أن يجدوا أشياء كثيرة خاطئة في سلوك آبائهم ، أنهم يلدخنون بافراط ، ولا يقومون بما يكفي من التدريبات الرياضية ، ولديهم أصدقاء غير مثقفين ، ولا يثيرون الاهتمام ، إنهم ذوو أفكار قديمة، ويتدخلون في أساليبهم ، ويعيشون حياة مملة ، وغير ذلك . ومثل هذا الانتقاد لا يعني بالضرورة إضعافاً لحب المراهقين لأبائهم . إنها تساعد فقط في تذكير المراهق أن أبويه من جيل مختلف ، ولهم نظرة مختلفة بحيث لا ينبغي للبالغ أن يشعر بالذنب من سعيه واستملاءه بارتباطات عاطفية مع أفراد جيله .

أضف الى ذلك ان هذه الانتقادات السطحية لا تعني ان القيم الأساسية للمراهقين لا تنسجم مع قيم آبائهم ، أو ان آباءهم لهم تأثير أقل على أولادهم المراهقين . وكما ذكرنا في الفصل الثالث عشر ينصاع المراهقون أكثر ما ينصاعون الى تأثير أترابهم في المراهقة المبكرة ، ولكن هذا الانصياع يضعف تدريجياً بين سن (١٢ - ٢١) سنة . وعلى ذلك ، وعلى الرغم من أن من هم في المراهقة المتوسطة يقضون وقتاً أكبر مع أترابهم ، فقلهم يصبحون أقل تأثراً بهم . كذلك فان للمراهقين الذين يسرون بعكس هذا الاتجاه عن طريق الاستمرار في التأثر بالزمرة إنما يفعلون ذلك عادة لواحد من سببين : إما أنهم يفتقدون لتقدير الذات ، ويشعرون أن عليهم كسب الخطوة لأنفسهم لدى أترابهم ، أو أن آباءهم لا يقدمون لهم ما يكفي من التوجيه وبذلك يعتمدون على أترابهم للماء الفراغ الأبوي (١٠٤) .

ويجب أن نلاحظ أن مصدر التأثير الذي يستجيبون له أكثر من غيره يختلف نوعاً ما مع الوظيفة . مثال ذلك ، من المرجح أن تنصت الناشئة الى الآباء أكثر من الانصياع لأترابهم في أمور من مثل مستقبلهم

الدراسي ، وخططهم المهنية ، ومن ناحية أخرى يرجح أن ينصت المراهقون إلى آرائهم عندما يتعلق الأمر بكيفية لباسهم ، وبمعالجة علاقاتهم بالآباء ، وكيف يقضون أوقات فراغهم (٥٧-٥٥) .

ولا يمارس الآباء ولا الآباء تأثيرا كبيرا على الناشئة قرب نهاية المراهقة ما داموا يصبحون واثقين من قراراتهم في اتخاذ القرارات . وفي حين أنهم يواصلوا تقدير الآراء التي يقلعها الآباء ، والآباء والراشدون الآخرون ، والمراهقون الأكبر سنا يفكرون بشكل متزايد بأنفسهم ويعتمدون على حكمهم الخاص (٥٨-٦٠) . ومثل هذا الاستقلال قد عبر عنه فتى مراهق متأخر كما يلي : « الانصياع هو ما تعلمه لتبقى أبويك بعيدا عن الشكوى منك عندما تحزم أمرك أنك تريد فعلا أن تفعل ما تفعل (٦١) » .

تكمّل الهوية الشخصية :

تلبّنا في فصول سابقة عملية تشكل الهوية من مرحلة الرضاع — عندما يتعلم الأطفال التعرف على أنفسهم كأشخاص متميزين من الأشخاص الآخرين والأشياء ، وخلال سنوات ما قبل المدرسة — عندما يصبح الصبيان والبنات واثقين للفروق الجسدية بين الجنسين ، وخلال مرحلة الطفولة المتوسطة عندما يبدأ الفتيان بتبني أدوار جنسية مختلفة، ويتعرف كل واحد على القدرات الفردية للآخرين ، ومواهبهم ، واهتماماتهم . وتصبح تنمية صورة متماسكة للمرء عن نفسه هامة خلال المراهقة المتأخرة ، عندما لم تبلغ ذروتها في تكامل إحساس بالهوية الشخصية .

كان (اريك اريكسون) أول من تحدث عن دور تشكيل الهوية في نمو المراهق وحلّد اريكسون نهاية المراهقة كزمن يصبح فيه الناس واثقين وثوقا مناسبة مما يعتقدون ، ومما يريدون فعله بحياتهم . والشعور بالهوية الشخصية نتاج لكل شيء تعلموه عن ذاتهم في أدوارهم

المختلفة كطالب ، وابن وابنة ، رياضي ، وموسيقي ، وصديق أو صديقة ، وعضو في كنيسة ، وكاتب البقال ، وهكذا . وما أن تنجز هذه النظرة المتكاملة لأدوارهم ، وقدراتهم ، واهتماماتهم ، واتجاهاتهم واثمر على الآخرين فلنأها تعطي المراهقين شعورا بالاستمرار مع الماضي ولستأعلمهم في الأعداد لمستقبلهم . وبعبارة أخرى ، يجب أن تعني الهوية الشخصية المتكاملة أن الناشئة تعرف من يكونون ، وأين كانوا ، وما الامكانات التي قد يريدون النظر فيها من أجل المستقبل (٦٣-٦٤) .

ولا يعني هذا أن المراهقين المتأخرين يضعون التزامات دائمة وثابتة لأهداف الحياة المختلفة ومنظومات قيم . فقلى المكس من ذلك ، الهوية الشخصية عملية مستمرة تتغير مع العمر ، مع اكتساب الناس أمور جديدة وممارسة أدوار مختلفة ، زوجة ، أب ، مستخدم ، رئيس ، جد ، أرمل إلى غير ذلك بصرف النظر عما يمكن أن تتغير نتيجة لذلك . إنها تبتدأ بأن تتخذ شكلا ثلثا يعني شيئا لهم ، ويعطي معنى واتجاهها لحياتهم .

ويقضي المراهقون ، في عملية تنمية شعور بالهوية ، سنوات عديدة يدرسون ويجربون مدى واسما من الأدوار والعقائد . إنهم يفكرون بإمكانات مختلف الأعمال ، والمهن ، ويعقدون اللقاءات ويصادقون أناسا مختلفين كثيرين ، ويدرسون مختلف المزارب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، والفلسفات الدينية . ولأن المراهقين يصنفون بنشاط أنماط العمل ، والأصدقاء ، والرفاق في حيز الامكان ، وفلسفة الحياة التي يمكن أن يودوا الالتزام بها التزاما ذا دلالة ، ويغيرون آرائهم بشكل متكرر حول ما يرغبون فعله ، والناس الذين يحبون صحبتهم ، واستجاباتهم للوضعيات المختلفة . ولهنا فلن المراهقين أقل قدرة على التنبؤ بسلوكهم مما كانوا أطفالا . وعليهم أن يتحملوا عدم اليقين لدى سعيهم وراء أسلوب حياة متماسك .



وكجزء من تفتين احساسهم بالهوية الشخصية يبدأ المراهقون في
مرحلة المراهقة المتأخرة بالتفكير في الالتزامات المستقبلية بالاهداف
التعليمية والهنسية .

واقع ان المراهقين يمضون سنوات عديدة في انماء هوية متكاملة
قد قاد الى تعميمين اعتنقا على نطاق واسع ولكنهما غير صحيحين حول
النمو في المراهقة :

الاول : ان المراهقين الاسوياء يمرون بازمة هوية تحدث محاولاتهم
لتحقيق الهوية خلالها عاصفة سيكولوجية ، وشدة نفسية .

والثاني : وبسبب هذا البحران السيكولوجي المزعوم لا يوجد
استمرار بين ما يكون عليه الناس كمراهقين وبين ما يكونون عليه
كراشدين .

وقد اعتقد (اريكسون) ، ومطلون نفسانيون آخرون كثيرون بأن
على المراهقين ان يعانون من بحران داخلي كبير لكي يصبحوا راشدين
حسني التكيف ناضجين (٦٦ - ٦٩) . ومع ذلك ، فإن هذه النظرات تقوم
بالكامل على الخبرة الاكلينيكية مع المراهقين المضطرين الذين يسعون
وراء العلاج بسبب مشكلاتهم النفسية . والبحوث لدى مراهقين انتقوا
عشوائياً بين أولئك المسجلين في المدرسة (اكثر من أولئك الذين هم
تحت العلاج الطبي النفسي) تعرض صورة أخرى . فهذه الدراسات
تبين ان معظم المراهقين يسرون بهدوء نحو تكامل الهوية دون معاناة
ازمة عاصفة ، وان هناك استمراراً جوهرياً بين شخصيتي المراهق
والراشد .

تحقيق الهوية وازمة الهوية :

لقد ساعد جيمس مارشيا James Marcia وزملاؤه إذ وصفوا
مراحل الهوية الأربع وقياسها في إيضاح عملية تشكيل الهوية (٧٠-٧٢) .
ويصف مستوى الهوية اين يكون الشخص فيما يتعلق بتقرير التزام ذي
دلالة لمهنة ما ، او منظومة قيم ، او عقيدة سياسية كما يلي :

تحقيق الهوية (*) : Identity achievement :

وهو الالتزام بمهنة اختيرت من بين عدة امكانات درست ، والالتزام بمقيدة بعد اعادة تقويمها ، وحل معتقدات سابقة بطريقة يكون الشخص معها حر التصرف الآن .

إعاقة تحقيق الهوية : Identity Preclosure :

وهي التزام قبل اوانه باهداف ومعتقدات اقترحها آخرون (الأيو عادة) دون ان ينظرا في امكانات بديلة حسب شروطه هو او هي .

تأجيل تكوين الهوية : Identity Moratorium :

وهو جهد مستمر في النظر في إمكانات والتزامات لم تتحول ب الى تحديد للذات واضح ومرئى .

تشتت الهوية : Identity Diffurion :

وهو فقدان الالتزام ، وفقدان الاهتمام بالعمل على تصنيف وإمكانات مستقبلية .

وتبين دراسات على طلاب السنة الجامعية الاولى ان هذه المراه الاربع موزعة بالتساوي بينهم ، وانها ترتبط بفروق في العمل الوظيفي للشخصية . فالطلاب الذين حققوا هويتهم يميلون الى الاداء اداء افض في المهمات الذهنية ، وهم اكثر ثقة بانفسهم واقل قلقا ويمتلكون مقد اكبر على العلاقات الحميمة البينية من الزمر الثلاث الأخرى . ويم الطلاب الذين هم في مرتبة إعاقة تحقيق الهوية الى ان يكونوا اكثر صرا

(*) انظر نبت المصطلحات النفسية الواردة في الكتاب في آخره تحت كلمة Identity لفهم معنى هذه المصطلحات بوضوح (المترجم) .

من الزمر الأخرى ، ووضع أهداف عالية غير واقعية لأنفسهم ثم يقومون بأقل جدوى في المهمات الذهنية ، ويعرض تقدير ذاتي مبالغ به سرعان ما يتهاوى لدى تحديه ويصبحون ملتزمين بعلاقة متجمدة وسطحية مع الآخرين . والطلاب المؤجلو تحقيق الهوية وتشتتها يميلون الى الوقوف بين الآخرين في معظم هذه الأبعاد ، ومع ذلك فإن مؤجلي تحقيق الهوية وتشتتها يميلون الى الوقوف بين الآخرين في معظم هذه الأبعاد ، ومع ذلك فإن مؤجلي تحقيق الهوية من الطلاب يميلون الى أن يكونوا الأكثر قلقاً من الزمر الأربع كلها . والطلاب المشتتي الهوية يشبهون الى حد ما زمرة معاقى تحقيق الهوية في امتلاكهم تقدير ذاتي فقير وعلاقات بينية سطحية (٧٢ - ٧٧) .

وبالرغم من أن مراتب الهوية هذه تساعد على إيضاح سلوك المراهق في مرحلة المراهقة المتأخرة في نقطة ما من الزمن ، فإنها مجرد مراحل في نمو الناشئ وليست سمات دائمة . مثال ذلك ، يمكن أن يبدي مراهق ما تحقيق الهوية فيما يتعلق بالمهنة المقبلة ، ويؤجل تحقيق الهوية فيما يتعلق بمنظومات المعتقدات العلمية . ويمكن للناشئين أن يبدؤا مرتبة تحقيق الهوية خلال الجامعة أيضاً بالرغم من أن تحقيق الهوية مرتبة مستقرة بحيث يميل المراهقون الى التحرك نحوها أكثر من الابتعاد عنها (٧٨) .

والجدول رقم (٦/١٦) يوضح التغيرات الحاصلة في مرتبة الهوية لدى (٤٧) طالباً من كلية الهندسة الذين تابعهم ووترمان وزملاؤه من السنة الأولى الى السنوات الأخيرة (٧٩) . وأكثر التغيرات دلالة كما هو مبين في الجدول إنما هي حركات انطلاقاً من مرتبتى الإعاقة وتاجيل تحقيق الهوية ، وفي مرتبة تحقيق الهوية . وتكرار مرتبة تشتت الهوية يبقى على حاله مع أعداد متساوية من الخروج والدخول إليها . ووجد ووترمان وغولدلمان (Waberman & Goldman) : في دراسة مماثلة في كلية آداب متحررة ، نفس النوع من التغير النمائي المتدرج إذ يميل

الطلاب الى الانتقال من مرتبة تأجيل الهوية ليصبحوا محققين للهوية .
وترك الاكثر الكلية مع شعور راسخ جيدا نسبيا بالهوية (٨٠) .

وبالرغم من مثل هذه الاختلافات في مراتب الهوية فان دراسات عديدة اخرى على طلاب المدارس الثانوية والجامعة تدل على ان معظم المراهقين يتقدمون نحو النضج بهدوء جيد ، دون المرور بآية أزمة عاصفة . ولا يعاني اكثر من ٢٠ ٪ شدة نفسية سالبة ، وحوادث الشدة النفسية السالبة المعتدلة كارتفاع وعي الذات ، وهبوط تقدير الذات ؛ وعدم استقرار الصورة الذاتية يرجح ان يحدث في المراهقة المبكرة عندما يواجه الناشئة تغيرات جسدية رئيسة اكبر من المراهقة المتأخرة عندما يعملون على تكامل هويتهم الشخصية (٨١، ٨٩) .

الجدول رقم (٦/١٦) - : طلاب الجامعة في كل مرتبة هوية مهنية وايدولوجية ومراتب وعدد من ينتقل خارج كل مرتبة او الى داخلها من نهاية السنة الجامعية الاولى الى السنة الاخيرة (عدد العينة = ٤٧) .

المرتبة المهنية	سنة اولى جامعة	سنة اخيرة	سنة اولى يخرج من مرتبة قبل بداية السنة الاخيرة	سنة اولى ينقل المرتبة قبل بداية السنة الاخيرة
تحقيق الهوية	٧	١٩	٢	١٤
تأجيل تحقيق الهوية	٨	٠	٨	٠
إعاقه تحقيق الهوية	١٧	١٤	٥	٢
تشئت الهوية	١٥	١٤	٨	٧

المرتبة الايدولوجيا	سنة اولى جامعة	سنة اخيرة	سنة اولى يخرج من مرتبة قبل بداية السنة الاخيرة	سنة اولى ينقل المرتبة قبل بداية السنة الاخيرة
الايدولوجيا				
تحقيق الهوية	٥	٢٠	.	١٥
تأجيل تحقيق الهوية	٤	١	٤	١
إعانة تحقيق الهوية	١٩	٧	١٢	١
تشتت الهوية	١٧	١٧	٥	٥

المصدر :

Waterman, A.S., Geary, P.S., & Waterman. C. K. Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. Developmental psychology, 1974, 10, 387-392.

استمرار نمو الشخصية :

اظهرت الدراسات الطولية استمرارا كبيرا في نمو الشخصية من المراهقة الى سن الرشد . وبالرغم من أن الناس يتغيرون بتقدمهم في السن ، فإنهم يتعلمون أكثر ويشغلون أدوارا جديدة ، ويسعون وراء وسائل جديدة لمواجهة الظروف المتغيرة لحياتهم .. ويظلون أساساً على حالهم في أسلوب تفكيرهم ، وفي معالجة العلاقات البينية . وفي ادراكهم من قبل الآخرين .

واكثر الدراسات الطولية لنمو الشخصية استنفادا قد بدأت من قبل معهد النمو الانساني في جامعة كاليفورنيا في بيركلي عام ١٩٢٨ (١٠) . وقد لخص (هان Haan و Day المعطيات من الاختبارات - والمقابلات والمصادر الاخرى التي جمعت في فواصل زمنية منتظمة بالنسبة لعينتين في الدراسة : الزمرة الاولى توبعت من سن (١٢ - ٥٠) سنة من دراسة اوكلاند للنمو ، وتوبعت لآخرى من سن (١٢ - ٤٠) سنة من دراسة التوجيه (١١) . والجدول رقم (١٦/٧) يبرد (٣٤) سمة جمعت في الطرائق التالية : اساليب مقارنة المعلومات ومعالجتها ، أشكال التفاعلات البينية، الاستجابات لمؤثرات التنشئة الاجتماعية ، وطريقة عرض الذات . وتدل جميع معاملات الارتباط الاكبر من (+٥٠.٠) على ثبات احصائي ذي دلالة عبر الفترة الزمنية المدروسة ، وتوحي النتائج بقوة بان هذه السمات قد رسخت قبل نهاية المراهقة المبكرة ولم تتأثر بعملية نمو المراهق او بخبرة الراشد اللاحقة . وتؤكد عديد من الدراسات الاخرى ان نمو الشخصية لا ينقطع عادة في المراهقة بل يتواصل باستمرارية كبيرة من المراهقة الى سن الرشد (١٢، ١٨) .

الجدول ٧/١٦ - ثبات السمات من المراهقة الى سن الرشد في دراسة اوكلاند للنمو (O.G.S) والاعمار (١٢ - ٥٠) سنة ودراسة التوجيه (G.S) والاعمار من (١٢ - ٤٠) (*) .

البنود	الاناث	الذكور		
طرائق مقارنة المعلومات ومعالجتها	دراسة اوكلاند	دراسة التوجيه	دراسة اوكلاند	دراسة التوجيه
يستجيبون جماليا	٠.٨٥	٠.٦٥	٠.٧٦	٠.٨٠
منطلقون لغويا	٠.٦٦	٠.٦٩	٠.٧٩	٠.٨١
اهتمامات واسعة	٠.٧٢	٠.٦٩	٠.٧٩	٠.٨١
يمتز بنفسه موضوعيا	٠.٦٥	٠.٥١	٠.٧٩	٠.٦٠

استبظاني	٥٧.د	٧٠.د	(١٩.د)	٦٦.د
يفكر بشكل غير تقليدي	٦٦.د	٧١.د	(٢٧.د)	٦٥.د
مجتبر	٥٤.د	٦٦.د	(١٨.د)	٥١.د
لديه هموم حول جسده	(٢٨.د)	٥٤.د	٥١.د	٥١.د
اشكال ردود الفعل البينة				
يستتر العجة	٦١.د	٦٨.د	٧١.د	٦٢.د
ميل للتوكيد	٦٩.د	٧٦.د	(٧.د)	٦٨.د
متزن اجتماعيا	٧٦.د	٧٢.د	٦٧.د	(٩.د)
قيم مستقلة	٦٩.د	٦٣.د	٥٠.د	٥٢.د
متصرف	٧٤.د	٥٩.د	٦٠.د	٥٨.د
لا يشق بالآخرين	٥٧.د	(٩.د)	٥٥.د	٥٦.د
استجابات على مؤشرات التنشئة الاجتماعية				
كثير الشكوى (يصعب ارضائه)	٦٩.د	٧٠.د	٧١.د	٦٢.د
سلوك جنسي نمطي	٥٩.د	٦٧.د	٥٢.د	٧٧.د
متصرف	٧٠.د	٧٥.د	٦١.د	٧٢.د
مفرط التحكم	٦٤.د	٧٢.د	٦١.د	٧٦.د
ضعيف التحكم	٧٠.د	٦٦.د	٧٢.د	٧٢.د
يتجاوز الحدود	٦٧.د	٦٩.د	٧٧.د	٦٤.د
يشعر بأنه ضحية	(٢٧.د)	٥٢.د	٧٤.د	٦٥.د
اسلوب عرض الذات				
مثير للاهتمام	٧٤.د	٧٧.د	٦٢.د	٦٥.د
بشوش	٦٩.د	٧٠.د	٦٢.د	٦٧.د
راضي عن ذاته	٥٧.د	٧٠.د	٥٧.د	٦٧.د
راضي عن مظهره	٦٧.د	٥٥.د	(٢٨.د)	٥٦.د

٠٦٨	٠٦٥	٠٦٢	٠٧٢	تسريح الكلام
٠٨٦	٠٨٧	٠٧٨	٠٨٠	المستوى اللغوي
٠٦٢	(٠٦٤)	٠٧٢	٠٦٤	سرير الايقاع
٠٦٧	٠٦٠	٠٦٩	٠٧٢	جذب جسديا
٠٥٦	٠٦٣	٠٦٦	٠٦٢	مداء اساسي
٠٦٩	٠٧١	٠٧١	٠٦٩	يعبر مسرحيا عن ذاته
٠٨١	٠٧٥	٠٥٧	٠٦١	انهزامي
٠٥٨	٠٦١	٠٥٧	٠٧٢	وعيد
٠٦٧	(٠٦٠)	٠٥٥	٠٦٢	ينظر من الفعل

المصدر :

Haan, N., & Day, D. A. Longitudinal study of change and sameness in personality development, Adolescence to later adulthood International (Journal of Aging and Human Development, 1974, 5, 11-39).

السلوك الجنسي :

أصبحت اتجاهات الأمريكيين ازاء الجنس منذ الستينات متحررة بشكل متزايد وأصبح بعض الناس يهتمون بأن هذا التحرر يمكن أن يقود الى الفساد الأخلاقي لمجتمعنا ، وبخاصة أن الناشئة قد أصبحوا لا أخلاقيين جنسيا وغير شرعيين ، ووسائل الاتصال الجماعية الشعبية تصور بشكل مسرحي راقصي (السوينغ) إذا كانوا نماذج لناشئة يومنا هذا . وحتى الصحف المتهنة نشرت في منتصف الستينات تأكيدات بأن المراهقين لم يعد لديهم أي احترام « للمدرية » (٩٩) ، وأن جماع المراهق قبل الزواج قد أصبح مظهر روتينيا لنظام العلاقات (١٠٠) .

* معدل الارتباط < ٠.٥٠ يدل على ثبات ذي دلالة .

وكثير من علماء الاجتماع حاول خلال الستينات تحديد المدى الفعلي للسلوك الجنسي للمراهق ليروا ما إذا كان أكثر اتساعاً من الأجيال السابقة . وصدر كتابان هامان عن هذه الجهود هما - « السلوك الجنسي لدى الناشئة » لمايكل سكوفيلد Michael Schofield و « السياق الاجتماعي للتقبل الجنسي قبل الزواج » لايرا رايس Ira Reiss (١٠٢، ١٠١) وكلا المؤلفين قد قاما بدراسة واسعة للمراهقين عن طريق عينة ممثلة ووصلا الى نتيجة واحدة وبخاصة انه لا يوجد نشاط جنسي بين المراهقين كما يعتقد على نطاق واسع تقريباً - وأنه كما في سنة ١٩٦٧ م يكن هناك زيادة ذات دلالة منذ العشرينات في نسبة الشباب العازبين الذين مارسوا الجماع .

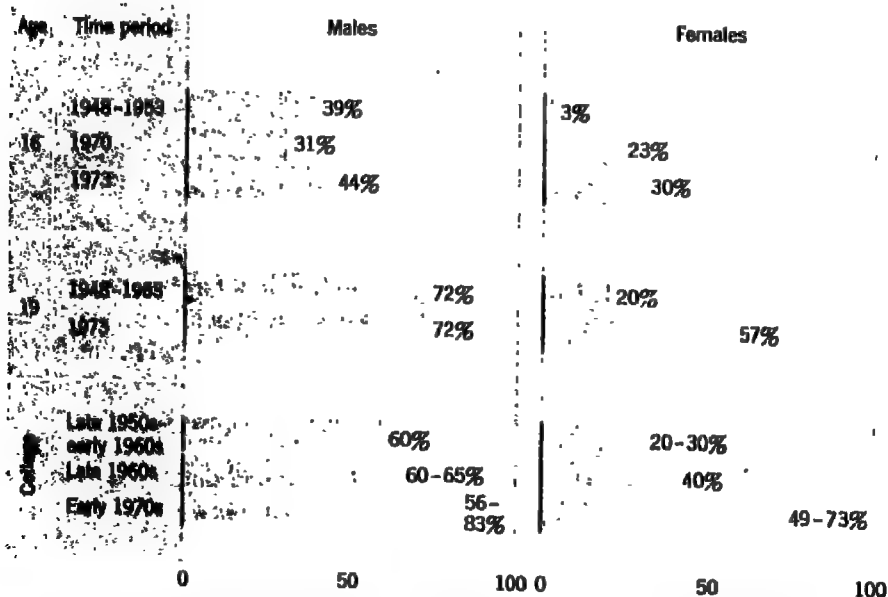
ومن معطيات (رايس وسكوفيلد) جرى جلد في السبعينات بأن المراهقين اليوم ليسوا على الأرجح أكثر انخراطاً في الجماع قبل الزواج (١٠٥، ١٠٢، ١٠١) . ومع ذلك فإن البحث الذي اجري في السبعينات يدل على انه حتى لو لم توجد (ثورة جنسية) في هذه البلاد فقد وجد تغير تدريجي في السلوك الجنسي لدى الفتيان . ونحن نعرف الآن ان المراهقين أكثر نشاطاً من الناحية الجنسية مما كانوا في الماضي والأرجح انهم يمارسون الجماع ، ومع ذلك ، فإننا نعرف ان هذا التقبل الأكبر يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالحنان ولذلك لا توجد زيادة في الاتصال الجنسي اللا شرعي .

حدوث الجماع قبل الزواج :

ويمكن تلخيص حدوث الجماع قبل الزواج بالنسبة لثلاث زمر من الأعمار : السادسة عشر ، والتاسعة عشرة ، وطلاب الجامعة كما يصورها الشكل رقم (٣/١٦) . والمعطيات بالنسبة لتكرار افادة المراهقين لممارسة الجماع قبل السادسة عشرة تأتي من ثلاثة مصادر : دراسات كنزي الشهيرة في أواخر الأربعينيات وبداية الخمسينيات ، ودراسة (فتر VENER) عام ١٩٧٠ وزملاؤه ل (٢٢٠) طالب في المرحلة

الثانوية ؛ وتكرار هذه الدراسة في عام ١٩٧٣ . والعينة الممثلة قومياً للمراهقين التي نشرها (سورنسون Sorenson) عام ١٩٧٣ (١١٠٠١٠٦) . وهذه المعلومات عن الجماع قبل التاسعة عشرة من العمر تأتي من تقارير كنزي وسورنسون ، ونتائج زمر طلاب الجامعة التي تتقاطع على نحو ما في العمر مع من هم في التاسعة عشرة . قد اقتبست من بحث لعدد من الباحثين الآخرين (١١٩٠١١١) .

وإذا اخذت هذه الدراسات معا فان هذه المعطيات تدل على أن تواتر الجماع قبل الزواج بين المراهقين الذكور أما بقي على حاله أو زاد زيادة خفيفة ، في حين أنه ازداد بين الإناث زيادة جوهرية . وعلى ذلك ، يبدو أن الناشئة يجامعون اليوم أكثر من الماضي ، ولكن التغير الأكبر قد تم بين الإناث - فلدى طالبات الجامعة اليوم اتصالات جنسية قبل الزواج بقدر ما لدى الرجال .



انشكل رقم (٣/١٦) - : إفادة المراهقين عن الاتصالات الجنسية قبل الزواج (النسب المئوية في الأعمار المختلفة والفترات الزمنية) .

تقبل الحنان

وخلافاً للرأي الشائع فإن التقبل الجنسي المتزايد لدى الناشئة ما يزال مرتبطاً بالحب والحنان ، وشيئة اليوم يغلب أن ينتظروا أكثر من الجيل السابق إلى الاتصال الجنسي في سياق علاقة وثيقة تقوم على الثقة والاحترام وهي دائمة نسبياً . ولكنهم يواصلون رفض الحياة الجنسية العرضية وغير المتميزة أو غير الشرعية . والنموس السائد لتقبل الحنان بين الشباب قد وجد باستمرار في دراسات السلوك الجنسي للمراهقين منذ الستينات وحتى منتصف السبعينات (١٢٠-١٢٢) ، وقد ذكر في الجدول رقم (٨ / ١٦) معطيات إحدى الدراسات وعينتها على نطاق مراهقي البلاد كلها وراشديها ، وكما يمكن أن نرى فإن ٩٣٪ ممن هم بين (١٤ - ١٧) سنة من العمر قد شعروا بأنه ينبغي أن يتصاحب الصديق (فتى وفتاة) بشكل مستقر قبل النظر في الاتصال الجنسي بينهما ، وأن ٦٧٪ قد شعروا بأنه ينبغي عليهما أن يخطبا إلى بعضهما أو يتزوجا . وبالرغم من أن الفحوصين الأكبر قد أبدوا مواقف أكثر تحرواً نوعاً ما فإن ١٥٪ من هم في سن ١٨ - ٢٠ سنة من العمر و ٢٦٪ ممن هم في سن ٢١ - ٢٣ سنة من العمر يعتقدون بأن الاتصال الجنسي مناسباً لصديقين (فتى وفتاة) كانا صديقين صداقة وثيقة أو انجذاب أحدهما للآخر .

وبين المراهقين المتربين جنسياً فإن معظمهم كانت لهم حياة جنسية غير فاعلة أكثر من متقلة . ففي دراسة مسحية على نطاق البلاد للفتيات غير العازبات بين ١٥ - ١٩ سنة على سبيل المثال كلن ٦٠٪ ممن ذكرت خبرة جنسية كانت لها علاقة جنسية مع شريك واحد . وأن ٧٠٪ كانت لهن علاقات جنسية مرة أو مرتين في الشهر السابق للمقابلة وأن ١٠٪ فقط كان لهن اتصال جنسي ست مرات أو أكثر في الشهر السابق (١٢٠) .

وهذا الدليل وغيره يوحي بأن الاشرعية الجنسية نادرة بين المراهقين وأنه عندما تحدث فإنها تكون عادة علامة على سوء التكيف النفسي (١٢٤، ١٢٧)

الجدول رقم (٨/١٦)

الغالب المتوحيه للشباب الأمريكيين الذين يرون انماطاً مختلفة من العلاقات مناسبة للنظر في ممارسة الجماع

[illegible]

المصدر : تعتمد على معطيات أوردها :

Lucky, E. B. & Nass, G. D., A Comparison of sexual attitudes and behavior in an international sample. *Journal of Marriage and the family*. 1969, 31, 364-379.

تعاطي المخدرات :

هناك ثورة حقيقية في استخدام المخدرات من قبل الشباب من عام ١٩٦٥ - ١٩٧٥ . ففي بداية الستينات ومنتصفها كان قليل من المراهقين يتعاطى المخدرات (أكثر من الكحول) باستثناء ممكن لاولئك الذين يعيشون في منطلق (الفيتو) المحرومة . ثم خلال اواخر الستينات اصبحت المخدرات المحرمة في متناول اليد اكثر ومنتشرة على نطاق اوسع ، وبمعى ذلك جزئيا لظهورات من مثل حركة الهبة ، ومواعظ (تمبوثي ليري Timothy Leary) وهو مدافع شهير عن حمض ال (LSD) الذي تنبأ في عام ١٩٦٦ ان عشرة ملايين أمريكي سيتحولون في السنوات القليلة التالية الى المخدرات (١٢٨-١٢٩) .

وقد ذكرت اللجنة الوطنية للماريغوانا وتعاطي المخدرات انه في عام ١٩٦٧ كان ١٥٪ من طلاب المدارس الثانوية و ٢٢٪ من طلاب الجامعات كلها لديهم خبرة بالماريغوانا ، ولكن هذه الاعداد قد زادت قبل عام ١٩٧٢ الى ٢٢٪ من طلاب المدارس الثانوية والى ٥٠٪ من طلاب الجامعات (١٣٠) . ومن سوء الحظ فان ازدياد استخدام هذا المخدر وغيره بين المراهقين منذ عام ١٩٦٥ قد قاد كثيرا من الناس الى الاعتقاد بانه كان منتشر جدا . ويمكن للمرء ان يقرأ في الادب المتخصص « ان استخدام المخدرات قد اصبحت جزءا متكامل من ثقافة الشباب الدارجة » (١٣١) . وان الاكثريه الساحقة من طلاب المدارس الثانوية يستخدمون الماريغوانا (١٣٢) . وتخيرنا الصحف ن الماريغوانا هي المميز المشترك بين كل الجماعات في الحرم الجامعي في الولايات المتحدة الامريكية (١٣٣) . ومع ذلك فان هذه التصريحات لا تعكس بشكل مضبوط نتائج الدراسات العلمية ، وسوف نلخص بعض هذه الدراسات ثم نناقش لماذا يتعاطى الشباب المخدرات وما الفروق الموجودة بين الجماعات التي تتعاطاها والتي لا تتعاطاها ؟

مدى تعاطي المخدرات :

في الواقع اجريت مئات الدراسات المسحية حول تعاطي المراهقين للمخدرات منذ عام ١٩٦٥ . ومن الصعب الموازنة بين هذه الدراسات لأنها كانت قد اجريت في ازمئة مختلفة في اجزاء مختلفة من البلاد ، ولأنها كانت تسال أسئلة مختلفة ، مثال ذلك هل جربت الماريغوانا ؟ «مقابل» « هل تتعاطى الماريغوانا ؟ » . ومن ناحية اخرى فان تحليلات عديدة لاستبيانات ذاتية حول تعاطي المخدرات تدل على أن بالامكان تقديم معلومات صادقة (١٢٤) . والجدول رقم (١٦/٩) يقدم نتائج عينة ممثلة لدراسات على نطاق واسع سئل فيها طلاب الجامعات والمدارس الثانوية في اجزاء مختلفة من البلاد ما اذا كانوا قد تعاطوا المشروبات الكحولية، والماريغوانا وانفيتامينات و Speed والهروين (١٢٨-١٥٢) .

وهذه المعطيات تدل على أن المشروبات الكحولية هي المخدر الاكثر شيوعا الى حد بعيد الذي يتعاطاها الشباب ، يعقبها الماريغوانا ثم الانفيتامينات و (L.S.D) والهروين . وتعاطي المخدرات شائع اكثر بين طلاب الجامعات مما هو بين طلاب المدارس الثانوية . ويوجد ميل بالنسبة للدراسات اللاحث أن تذكر معدلات أكثر للتعاطي ومع ذلك ، فان معدلات الزيادة تبدو قد انخفضت انخفاضا حادا منذ السبعينات، ويوحى دليل آخر في هذه الدراسات على انه بحلول منتصف السبعينات فقد تكافأ مستوى تعاطي الماريغوانا مع غيرها ، وان تعاطي العقاقير غير المشروعة اما قد بقي على حاله او يتناقص .

وتدل المعلومات الاضافية من هذه الدراسات على أن النسبة المئوية للشباب الذين تعاطوا مخدرا ما يتجاوز بكثير لأولئك الذين اصبحوا مدمنين . مثال ذلك ، إن العقاقير من (دلاس) و (منطقة Allegheny وبنسلفانيا ، وماساشوستس) تظهر أن النسبة المئوية لطلاب المدارس الثانوية الذين تعاطوا المشروبات الكحولية يتراوح بين (٦٠ - ٩٢٫٧٪)

ولكن النسبة المئوية في العينة ذاتها لم تستخدم المشروبات الكحولية مرة في الأسبوع أو أكثر هي ٢٩ ٪ فقط . وبالمثل فإن النسبة لأولئك الذين تعاطوا الأفيونات مرة تتراوح بين (٨ - ١٢٤ ٪) ولكن (٣ - ٤٥ ٪) فقط يتعاطونها أسبوعياً وتتراوح النسبة المئوية لمن تعاطى LSD بين (٦ - ١١ ٪) ولكن (١٤ - ٢ ٪) منهم يتعاطونها أسبوعياً . وتتراوح النسبة المئوية لمن تعاطى مرة الهيروين ٢ - ٢ ٪ غير أن ٤٠ - ٢ ٪ فقط يتعاطاه مرة أسبوعياً . وعلى ذلك ، وبالرغم من أن تعاطي المخدرات بين المراهقين قد ازداد بشكل واضح من عام ١٩٦٥ إلى عام ١٩٧٥ فلا يمكن القول إن أكثر طلاب المدارس الثانوية يتعاطونها بانتظام أو أن تعاطي المخدر قد أصبح جزءاً متكاملاً مع ثقافة الشباب .

والجدول ١٦/٩ يعرض بعض التمرق الإقليمية في تعاطي المخدرات . والنسبة المئوية لمن جرب مرة المخدرات تميل إلى أن تكون أعلى في الساحلين الشرقي والغربي مما هي في الغرب المتوسط أو الجنوب (في الولايات المتحدة) . ومثل هذه الفروق الإقليمية في تعاطي الماريجوانا وذلك الأمر النسبة المئوية للمراهقين الذين جربوها معروضة في الجدول رقم ١٦/١٠ (١٥٣) .

وقد لاحظت كاندل Kandel تقدماً منتظماً من التدخين إلى الشرب ، إلى تعاطي الماريغوانا ، والمخدرات الأخرى الأشد . ففي عينتها كان ٢٧ ٪ من طلاب المدارس الثانوية قد دخن أو شرب واستخدم بعد ذلك الماريغوانا . ولكن ٢ ٪ فقط من أولئك الذين لم يتعاطوا أو شربوا قد فعلوا ذلك ، وبالمثل ٢٦ ٪ من متعاطي الماريغوانا قد انتقلوا إلى تجريب LSD والأمفيتامينات أو الهيروين . ولكن ١ ٪ فقط ممن لم يتعاط الماريغوانا قد فعل ذلك . وعلى ذلك ، وبالرغم من أن حوالي ٢٥ ٪ فقط من أولئك الذين جربوا مخدراً واحداً قد انتقلوا إلى مخدر أقوى ، والمخدرات الأقوى نادراً ما تستخدم ما عدا أولئك الذين جربوا المخدرات الأضعف تأثيراً (١٥٤) . وينزع البحث من قبل الباحثين الآخرين إلى تأكيد

الجدول رقم (٩/١٦) - : النسب المئوية لطلاب المدارس الثانوية الذين اصابوا بالعمى قبل سطورا مرة الخدمات المختلفة

البلد	(LSD)	الامفيتامينات	الارغونا	المارغونا	عدد الطلاب الكحول	المنطقة وتاريخ الافادة
-	٤٩	١٠	١٢٢	٢١٨٢	٢٧٨٢	طلاب المدارس الثانوية بوتا ١٩٦٩ (١٦٦)
١٩	٤٨	٤٨	٢٢٦	-	٧٨١	ماديسون ويسكونسين (١٣٧) ١٩٦٩
٢	٦	٨	١٤	٧١	٢٥٨٧	دلاس (١٩٧٠) (١٣٨)
١٩	٥٨	٧٨	١٨٧	-	١٢٤٨	مونتغري (١٩٧٠) (١٣٩) Co., Mid.
-	١٤٩	٢٠٠	٤٢٨	-	٢٥٧٥٦	سان ماريو (١٩٧٠) (١٤٠) Co., Calif.
١	١٠	١٢	٢٤٠	-	١٧٠٤	لوساكي مئة نيويورك (١٩٦١) (١٤١)
-	٦٩	٦٨	١٢٢	-	٤٢٢٠	ميتشغان (١٩٧١) (١٤٢)
٤	٧	١٠	٢٤	-	٢٣٠٠٠	هاملر الاستحقاق الوطني من الباحثين (١٤٣) ١٩٧٢
-	٩	-	٢٣	-	٢٩٧٤	كولم Co., Fla (١٤٤) ١٩٧٢
-	-	-	-	٥٥	١٩٩٢٩	كنتوني (١٩٧٢) (١٤٥)
٢	٧	١٣	٢٢	٦٩	١٦٠٠	كنتوني (١٩٧٢) P.Co Allegheny (١٤٦) ١٩٧٢
٢	١١٩	١٣٤	٢٨٩	٩٢٧	١٤١٢٧	ماساوشيتس (١٩٧٢) (١٤٧)
٢	٩	١٢	٢٥	-	٤٥٠٠	نيواكلاند (١٩٧٤) (١٤٨)
-	٥	١٢	٢٥	-	٤١٢٠	طلاب الجامعات
-	١١-٢	٢٢-٦	٤٩-٢٨	٩٢-٧٨	٩٣١	البيانات الوطنية لواخر الستينات (١٤٩)
٢١	١٤	١٢٩	٤٩٢	-	١٦٢٩	عس جامعات ١٩٧١ (١٤٩)
-	٨	-	٢٢٦	٢٤٧٥	٢٤٧٥	الينيز (١٩٧٢) (١٥٠)
-	٦٠	٢٠	٦٢	٨٧	١٢٨٥	جورجيا ١٩٧٢ (١٥١)
-	-	-	-	-	-	ماريلاند ١٩٧٤ (١٥٢)

* هذا المخدر لم يسأل عنه في الدراسة المبينة .

الجدول رقم ١٦/١ - المراهقون المتعاطون للماريجوانا وفي التعاطين لها حسب المنطقة (USA) بالنسب المئوية

المنطقة												
مستوى التعاطي			الجنوب			الشمال المركزي			الشمال الغربي			القرب
			١٩٧١	١٩٧٢	١٩٧٣	١٩٧١	١٩٧٢	١٩٧٣	١٩٧١	١٩٧٢	١٩٧٣	١٩٧١
في التعاطين (وفي المهنين بالتجربة)			٨٤	٨٦	٧٩	٧٧	٨٣	٨٠	٦٨	٨٠	٧٠	٦٣
في متعاطين (مهنين بالتجربة) ٥			٣	٣	٨	١٠	٤	٥	١٢	٥	٧	١٤
المجربون*			٩	٥	٨	٧	٥	٨	١٣	٨	١٥	١٠
المتعاطون بالنسبة*			٢	٣	٢	٣	٦	٣	٣	٣	٤	٦
المتعاطون*			**	٣	٣	٣	٣	٤	٤	٤	٤	٧
المجموع			١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

Josephson, E. Trends in adolescent marijuana use in E
Josephson & E. Carroll (Eds.), Drug use Epidemiological
and sociological approaches New York : Hemisphere, 1974

* كان المجربون أولئك الذين تعاطوا الماريغوانا (١ - ٩) مرات ، والمتعاطون بالنسبة كانوا أولئك الذين تعاطوا ١٠ - ٥٩ مرة . والمعتنون أولئك الذين تعاطوها ٦٠ مرة فأكثر .

** أقل من ٢١ .

فرضية درجة السلم التي تقول « إن تعاطي مخدر قوي التأثير يتأني عن تعاطي مخدر معتدل التأثير » (١٥٥) .

اسباب تعاطي المخدرات :

ان عدد الدراسات المسحية للأسباب التي يقدمها الشباب لتعاطي المخدرات يساوي عدد دراسات غلية تعاطي المخدر . وبالرغم من ان متعاطي المخدرات يمكن تصنيفهم بأساليب مختلفة فقد وجدنا ان من المفيد أكثر من غيره أن نتحدث عن النماذج الأصلية التالية لتعاطي المخدرات ، التجريبي ، الاجتماعي ، الدوائي ، الادماني .

فالشباب الذين يجربون المخدرات يتعاطونها مرة أو ربما بضعة مرات حباً بالاستطلاع ليروا ما هي عليه ، ثم يتوقفون عن تعاطيها . والمتعاطون الاجتماعيون يتناولون المخدرات كسبيل للمشاركة في حادث اجتماعي بالرغم من أنه يمكن لزمرة أن تجتمع بشكل رئيس أو للمشاركة في تجريب مخدر ما على أساس منتظم فان التعاطي الاجتماعي للمخدر محدوده على نطاق واسع ، على الحفلات ، والمناسبات الخاصة .

والتعاطي الدوائي للمخدر هو تناول المخدر لتخفيف القلق أو التوتر أو للتمتع بتجربة المخدر بحد ذاتها . وخلافاً للتعاطي الاجتماعي فان التعاطي الدوائي تجربة فردية ، بالرغم من ان اثنين أو أكثر يمكن أن يتناولوا المخدرات معاً لمقاصد دوائية ، فانهم في الغالب يركزون على تجربتهم الخاصة أكثر من التفاعل بأي أسلوب كان .

والتعاطي الادماني : وهو تجربة شخصية أيضاً هو اعتياد على مخدر ما . وما دام المدمنون على المخدر يمانون من شدة نفسية سلبية حقيقية جسدية أو نفسية (أعراض الانسحاب) عندما يحرمون من المخدرات فالأغلب أن يتعاطوا المخدرات بانتظام وتواتر .

وتساعد هذه النماذج الأصلية لتعاطي المخدر على إيضاح التمييز الهام بين تعاطي المخدر وسوء استخدامه . فمن وجهة النظر السيكولوجية ، فإن تعاطي المخدر سوء استعمال . فالناس يستطيعون تناول جرعات صغيرة من مخدر خفيف (الكحول أو الماريغوانا) بشكل متقطع دون إيذاء أنفسهم . وإذا وضعنا القضايا القانونية جانبا فإن التعاطي الشديد للمخدرات وتناول مخدرات قوية تسيء في الغالب لجسم الشخص ولوظائفه النفسية . والتعاطي التجريبي والاجتماعي نادرا ما ينجم عنه مثل سوء الاستعمال هذا في حين أن التعاطي الدوائي يمكن أن ينجم عنه هذه النتيجة ، والادمان على مخدر ما بشكل دوما سوء استعمال للعقار المخدر ..

وبالرغم من زيادة استخدام المراهقين للمخدر من عام ١٩٦٥ - ١٩٧٥ فلا يوجد سوء استعمال نسبيا مثال ذلك ، فمن أصل (٢٠٠٤) من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية في مدينة جنوبية التي درست دراسة مسيحية في عام ١٩٧٤ كان ٢٢.٥٪ قد أفادوا بأنهم تعاطوا مخدرا ما غير الكحول ؛ ومع ذلك فإن ٩.٨٪ فقط لم يتعاطوا أي مخدر قبل شهر من الدراسة المسحية ، وأن ٥٪ منهم أفادوا بأنهم تعاطوا مخدرات أكثر من خمس مرات خلال ذلك الشهر (١٥٦) .

وفي دراسة مسحية أخرى عام ١٩٧١ لطلاب خمس جامعات التي عرضت في الجدول رقم ٩/١٦ فإن ٧٦ - ٨٦٪ من الطلاب الذين شربوا المشروبات الكحولية قالوا أنهم فعلوا ذلك خلال عطلة نهاية الأسبوع فقط وفي الحفلات وقال ٦ - ٢٠٪ منهم إنهم شربوا عشر مرات أو أقل في حياتهم ، وأن ٤٧ - ٥٧٪ من الطلاب الذين قالوا إنهم تعاطوا الماريغوانا وأفادوا بأنهم تعاطوها (١٠) مرات أو أقل ، وأن من ٢٥ - ٤١٪ أفادوا بأنهم تعاطوها في عطلة نهاية الأسبوع وفي الحفلات (١٤٥) . ومن هذه الدراسة وكثير غيرها يمكن أن نرى أن معظم المراهقين الذين جربوا المخدرات قد فعلوا ذلك على سبيل التجربة والمجاملة الاجتماعية مع أقلية صغيرة جدا فقط قد استخدمتها دوائيا أو ادمانا .

الفروق بين جماعات متعاطي المخدرات وغير المتعاطين :

إن واقع أن معظم المراهقين لا يتعاطون المخدرات ، أو على أساس مضطرب لا يعني أن على المرء أن يتجاهل الصعوبات النفسية للمتعاطين الدوائيين أو المدمنين ، وعلى وجه العموم ، بقدر ما يشتد تعاطي الكحول والمخدرات الأخرى من قبل الشباب يزداد الاحتمال بأنهم سوف يكون أداؤهم ضعيفا في المدرسة ، وينسحبون من مناشط زمرة الأتراب ، ويكون لديهم مشكلات 'انفعالية' (١٥٧-١١٥) . والبحث الذي أجري حتى الآن لا يدل ما إذا كان الاستخدام الشديد للمخدر قد قاد الى هذه الصعوبات النفسية أو ما إذا كانت هذه الصعوبات قد قادت الى الاستخدام الشديد للمخدر ، ولا يوجد شك ، مع ذلك ، أن الاستخدام الشديد للمخدر والمشكلات في الحياة يتساوقان .

ومن جهة أخرى ، فقد وجدت فروق قليلة بين أولئك الذين يتعاطون المخدرات وبين متعاطي الماريجوانا في المناسبات . مثال ذلك ، إن طلاب الجامعات الذين يدخلون الماريجوانا مرة خلال مدة من الزمن يتلاءمون جيدا مثل أولئك الذين لا يتعاطون المخدرات ، ولا يبدو أن لديهم الاضطرابات الانفعالية التي لدى أولئك الذين يتعاطون مخدرات أشد (١١٦-١١٨) . وقد قال باحثون عديدون أن 'الطلاب الجامعيين من متعاطي الماريجوانا أكثر تعرضا للتجربة ، وأكثر ميلا للمغفرة ، وأقل محافظة من غير المتعاطين . ولكن هذا ليس غريبا ما دامت تجربة الماريجوانا ذاتها إنما هي قيام بعمل جديد ، وغير تقليدي (١١٦، ١٧١) .

وقد أجريت بحوث على تأثير الأسرة الممكن على استخدام المراهق للمخدر . فبعد مسح آلاف من طلاب المدارس في (تورونتو) خلص (سمارت Smart وفيجر Fejer) الى أن تعاطي المخدر بجميع أنواعه من قبل المراهقين يرتبط مباشرة بتعاطي آبائهم للكحول ، والتبغ ، وأن مثل هذه المخدرات تستخدم كمسكنات ومهدئات . والآباء الذين نادرا

او لا يتعاملون المخدرات أنفسهم نادرا ما يكون لديهم اولاد قد تعاطوها(١٧٣). ومن هذه النتائج جادل (سمارت وفيجر) بأن الاسلوب الذي نوقف به المراهقين عن تعاطي المخدرات يجب أن يقنع جيل الراشدين بأن يفعلوا كذلك .

كما وجد أن المراهقين الذين يتعاملون المخدرات بشدة يميلون الى أن يكون آباءهم متسامحين أو رافضين ، كما أن لديهم مناخ انفعالي سلبي في بيوتهم(١٧٣-١٧٨) . وعلى ذلك يمكن أن يكون الآباء المتعاملون للمخدر لديهم ذرية تتعاطى المخدر ليس بسبب القدوة التي يقدمونها ، ولكن لأنهم آباء مهملون يرعون مشكلات سلوكية من أنواع متعددة لدى أطفالهم بما في ذلك سوء استخدام المخدرات(١٧٩) . فلذا كانت هذه النظرة صحيحة ، فإن على الآباء أن يفعلوا أكثر من مجرد لجم تعاطيهم الخاص للمخدرات من أجل التأثير في سلوك أطفالهم إزاء المخدر .

مقال : اسطورتان تمرد المراهق والهوة بين الأجيال

تبعا لبعض الكتاب فإن المراهق الحديث الأمريكي ينتمي إلى حضارة الشباب أي أنه مقطوع عن عالم الراشدين ، وعلى خلاف معه . والصفات المميزة النموذجية لحضارة الشباب هذه هي الكسل ، والميوعة ، والاباحية الجنسية ، وسوء استخدام المخدرات والالحاق على الاشباع القوري ، والآداب السيئة ، واحتقار السلطة ، ورفض القيم التقليدية . ويعزى هذا الاستلاب الشبابي الى أسباب كدلال الأبوين ، والتسامح ، والعالم المتغير بسرعة الذي يعرض المراهقين الى خبرات لم يخبرها آباؤهم قط ، ولا يستطيعون فهمها ، وطول مدة التدريب بين الطفولة والرشد الذي يوجد في مجتمع تقني معقد ونفور المراهقين مما يرونه من جيل راشد مادي النزعة ومنافق الذي لم يفعل شيئا لازالة الحرب ، والظلم ، والبؤس البشري .

وقد نوقشت هذه المدلولات عن انتشار تمرد المراهقين و « الهوة بين الأجيال » في كتب عديدة نشرت بين عامي ١٩٦١ - ١٩٧٥ بما في ذلك كتاب كولمان Coleman « المجتمع المراهق » وكتاب (كينستون Keniston) « الامتياز : الشباب المستلب في المجتمع الأمريكي وكتاب (فوير Feuer) صراع الأجيال وكتاب (فريدنبرغ Friedenberg) « الجيل المعادي لأمريكا وكتاب (هندن Hendin) « عصر الاثارة » (١٨٠-١٨٥) . ويشعر كولمان ان علينا ان نستعيد المراهقين الى البيت ، وان نختصر غلبة مجتمع المراهقين » . واعتقد (فوير ، وميد) كلاهما ان على الراشدين ان يجدوا سبيلا ما للتواصل عبر الهوة بين الأجيال قبل ان يحل الشباب محلهم ويمزقوا المؤسسات التي يقوم عليها مجتمعنا ويعلق فريدنبرغ بقوله « الأرجح ان ينظر الشباب الى مشاعرهم كموجه الى ما هو خير وأن يروا مطالب المجتمع مشكلة لا يمكن ولا يجوز مقاربتها بالوسائل العقلانية » [P. 123] .

وينبغي لدى تقويم هذه النظرات ان نبرز ان ليس لدينا ثقافة شبابية متجانسة في هذه البلاد (USA) ، وبدلاً من ذلك فإن مراهقينا يضمون ثقافات غير متشابهة كثيرة . إنهم شباب من اعمار مختلفة وجنس ، ومن اقوام مختلفة ، ومن خلفيات طبقية اجتماعية مختلفة ، ويمثلون اجزاء مختلفة من البلاد يرجح ان يفكروا ، ويعملوا بشكل مختلف احدهم عن الآخر قدر اختلافهم عن الراشدين . مثال ذلك ، من الواضح انه توجد اوجه شبه قليلة في قيم او سلوك زمر فتيان في السابعة عشرة من عمرهم في « حي هارلم » في نيويورك وزمرة فتيات في الثالثة عشرة من عمرهن في ضواحي « ديترويت غروس بوينت شوريز Detroit's gross Point Shorez » ، وزمرة مراهقي نادي (H 4) في ارياف كنساس ، وزمرة المراهقين الشيكلنوس جنوب كاليفورنيا . والدراسات المقارنة تشير باستمرار الى الفجوات داخل الجيل المراهق التي تعود إلى فروق في الخلفية (١٨٨٤١٨٦٤١٨) .

يضاف الى ذلك ، توجد فروق في التوجيه حتى داخل زمر المراهقين من خلفية واحدة . وفي دراسة لـ (١٥١) فتاة مراهقة من خلفية متشابهة ميّز كوفار Klover خمسة مواقف إزاء الأبوين والقيم الاجتماعية والتي تسمى 'الموجهة بالانتراب' والموجهة بالراشدين ، 'الجائع' والفوضوي البوهيمي ، والمستقل (١٨٩) . وفي بحث لدى فتيان الطبقة العاملة من البيض، وجد (سايمون Simon ، وغانيون Gagnon ، وبف Buff ، أربعة أنماط من المواقف وهي : الجامعيون اي الفتيان الموجهون دراسياً ويتحركون صغداً ؛ والهيبيون - وهم الفتيان الذين ينزعون الى التراجع والتسرب ، والشحجون وهم الفتيان الذين يتسكعون بالدراجات النارية في زوايا الشوارع ، والشباب الموجهون من اهلهم - وهم اولئك الذين حصروا انفسهم بقيم الأسرة ومناشطها بشكل رئيس (١٩٠) .

اما بالنسبة للشباب فلا يوجد دليل يدعم النظرة القائلة إن مراهقي يومنا هذا متمردون ضد قيم أسرهم ومجتمعهم ؛ في الواقع توجد معطيات تبين أن معظم الشباب يتلاءمون جيداً مع اهلهم ، وقيم الراشدين ، وقد وجد (أوفر Offer (٨٥) ودوفان Douvan وآدلسون Adelson (٣٦) أن معظم المراهقين يحترمون اهلهم ، ويريدون أن يكونوا مثلهم ، ويحافظون على علاقات منسجمة أساساً معهم ، ومع الراشدين الآخرين أيضاً . وأن اكثريّة الشباب راضون عن بيوتهم ، وينزعون الى النظر الى آبائهم على أنهم صادقون ، مثقفون ، وأن امهاتهم متفهمات ، ومتعاطفات . ويختلف المراهقون والأهل غالباً حول قضايا صغيرة مختلفة كطراز اللباس ، والاعداد للعرس، والمحرمات، واستخدام سيارة الأسرة . ومع ذلك ، فإن هذه الاختلافات نادراً ما تنسف روابط الحب داخل الأسرة او تقسم الأبوين والأولاد الى معسكرين متحاربين .

وقد وجد (ميسنر Meisner) في دراسة مسحية لفتيان تتراوح أعمارهم بين ١٣ - ١٨ سنة أن ٨٩٪ منهم قالوا إنهم سعيّدون في بيوتهم

و ٨٤٪ منهم يقضون نصف وقت فراغهم أو أكثر في البيت ، وأن ٧٤٪ يعتزون بأبائهم ويستمتعون بمقابلة أصدقائهم (١١١) . ووجد (كاندل Kandel وليسر Lesser) أن ١١٪ من المراهقين الذين درسوهم يشعرون بعيدين عن أمهاتهم ، و ٢٣٪ يشعرون بعيدين عن آبائهم ، في حين يشعر الباقي بقربهم باعتدال من آبائهم على الأقل (١١٢) . وفي دراسة مسحية للمرشحين للمنح الدراسية المسماة (National Merit Scholarship) شعر ١٦٪ منهم بأن آباءهم نادراً ما يفهمونهم ويفهمون مشكلاتهم في حين أن ٥١٪ منهم قد أشاروا بأن آباءهم يفهمونهم دوماً تقريباً . وعندما سُئلوا ما إذا كانت خطوط التواصل مفتوحة بينهم وبين آبائهم قال ٤٦٪ من هؤلاء الشباب « دوماً تقريباً » . وقال ٣٦٪ منهم « نصف الوقت تقريباً » ، وقال ١٧٪ منهم « نادراً أو إطلاقاً » (١٤٣) . ولا تشير هذه المعطيات بالتأكيد بأن المراهقين الأمريكيين يشعرون بعيدين عن أهليهم غير قادرين على التواصل معهم .

وفيما يتعلق بالقيم ، فبين الدليل بشكل سائد بأن طلاب المدارس الثانوية والجامعات يشعرون شعوراً قوياً بالمسؤولية الاجتماعية والأخلاقية (أكثر من رغبة من أجل الاشباع الفوري) ، وأن الأكثرية تدعم قيم الأهل أكثر من أن ترفضها . وتحت المظاهر السطحية لعكس ذلك ، يعتنق الشباب معايير السلوك واللياقة ذاتها كأبائهم . وحتى بين القلة من المراهقين الذين يعتنقون نظرات غير مألوفة ، فقد وجد أن معظمهم إنما يفعلون ذلك بالاتفاق مع آبائهم وليس نتيجة تمرد عليهم (١٩٢ - ١٩٧) .

وهذه الاستمرارية الغالبة في القيم بين المراهقين وآبائهم قد وجدت حتى لدى التنشيطين ، رغم أنهم يمثلون ١٥٪ من طلاب الجامعات ،

فإنهم يتلقون دعاوة هائلة في أواخر الستينيات . وبدلاً من أن يكونوا شبلاً مفتربين كما يتهمون بشكل متكرر ، فإن هؤلاء الطلاب كانوا يتعاملون مع آبائهم الذين هم أنفسهم يعتقدون مواقف متحررة ، ويميلون إلى أن يكونوا نشيطين سياسياً (١٦٨ - ٢٠٠) ، هؤلاء النشطون الذين هم مفتربون عن أسرهم مع الشباب الذين ليس لديهم عواطف للاقتراب من أهلهم ولا يشاركون آباءهم في معايير السلوك إنما يمثلون اقلية صغيرة من الشباب يكون لديهم الاقتراب عرضاً للاضطراب النفسي . ولهذا ، ولأسباب أخرى أشار كثير من علماء الاجتماع لماذا كان « التمرد المراهق » ، « والهوة الفاصلة بين الأجيال » أسطورتان فيما يتعلق بالأكثرية الغالبة من الشباب على الأقل (٢٠١ - ٢٠٦) . ومع ذلك فإن هذه المفاهيم تظل لأن المراهقين الذين يحدثون الاضطراب يصلحون قصصاً جيدة للصحف ، والمجلات ، والتلفزيون والسينما . ونحن على يقين بأن الأرجح أن نسمع ونقرأ عن السلوك المراهق السيء أكثر من الصالح ، والذي يعطينا انطباعاً مشوهاً عن عدد المراهقين الذين على خلاف مع أهلهم ومع المجتمع .

والأجدى أن نتذكر الحوادث الحية ، والناس المغممين بالحياة أكثر من العليلين والحوادث العادية . إن رؤية قليل من المراهقين النحيلين ، والوسخين ، والخشني الطباع الذين يتسكعون في زاوية الشارع يمكن أن تنسينا آلاف الشباب حسني المنظر الذين يجلسون في صفوف المدارس ، والذين يتدربون مع فريق كرة القدم ، أو يؤدون عملاً بدوام جزئي ، أو يتلقون درساً في الموسيقى ، أو يساعدون في أعمال البيت . فإن أخذنا هذه الأمور مع بعضها فإن مفهوم التمرد المراهق ، والهوة بين الأجيال ربما كانت تغذيها الصحف والمجلات ، والتلفزيون والسينما التي تركز على المسرحي ، والمثير في السلوك المراهق وكذلك ذاكرتنا التي تحفظ المثير للغضب ، والنفور أكثر من الأمور العادية .



هاري ستاك سوليفان

Harry Stack Sullivan

سيرة شخصية :

يعتبر هاري ستاك سوليفان أكثر الأطباء النفسانيين الأمريكيين أصالة . فقد صاغ ما سماه بنظرية بينية للسلوك الانساني . والح دوماً على الارتباط البيني بين الكائنات الانسانية . كان يعتقد بأن الاضطراب النفسي ليس كالمرض الجسدي يصاب فيه جزء من الفرد المصاب ، بل هو عملية بينية ، إنه نتاج للعلاقات بين الناس . فالشخص المضطرب يظل يتعامل مع العلاقات الاجتماعية حتى عندما يكون وحيداً . وبالنسبة لسوليفان توصف الاضطرابات الانفعالية دوماً كعمليات بينية أكثر من أن تكون اضطرابات مغلقة داخل الشخص .

وكان مفهوم الذات في مركز مذهب سوليفان . وهذا المفهوم يشتق اجتماعياً من طريقة رد فعل الآخرين علينا وأن كثيراً من سلوكنا اليومي يهتم بزيادة تقدير الذات ، والدفاع عنه أو الحفاظ عليه . كان سوليفان يعتقد بأن الذات نامية بطبيعتها ، وأنها تنمو وتتغير مع أنماط التفاعلات الاجتماعية المختلفة التي ينخرط فيها الشباب عندما ينضجون . إن ذات الراشد هي مركب من التقديرات المنعكسة التي تصدر عن الآخرين عن الشخص أثناء نموه .

خلال مرحلة الرضاع يكون لدى العقل شعور غير متميز للذات ، ومع ذلك فهو يرد على مساعدات الأهل بمشاعر من « أنا صالح ، أنا سيء » فإذا كان الأبوان يتقبلان الوليد ، ويلبيان حاجاته عندما

يعرفانها ، ويكونان دافئين ، حنونين ، فإن الرضيع يحصل على شعور بالآنا الصالحة . ومن ناحية أخرى ، إذا كان الأبوان رافضين ، ولا يلتفتان الى نكاء الرضيع من أجل الانتباه إليه وحمله فإن الوليد يمكن أن ينمو لديه شعور بالآنا السيئة .

وخلال الطفولة الأولى : عندما يكتسب الأطفال كثيراً من المهارات الجديدة بما في ذلك اللغة ، تصبح الذات منضجة على الصعيد الرمزي في حين أن ذات الرضيع تستجيب الى أفعال الأبوين ، وطفل ما قبل المدرسة لكلمات الأبوين . والطفل الذي يسمع « لا ! توقف عن ذلك » أو « أنت غليظ جداً » ، أو « أنت فوضوي » سرعان ما يكتسب شعوراً بالمعنى الرمزي للآنا السيئة . وعلى العكس من ذلك ، فإن الطفل الذي يتلقى تقديرات ايجابية غالبية يرجح أن ينمي شعوراً رمزياً بالذات الصالحة وينبغي أن نقول مع ذلك ، إن سوليفان قد شعر بأن بعض التقديرات السلبية نافعة للحفاظ على تصور ذاتي ايجابي عن أن يصبح مسالماً فيه .

وخلال الطفولة المتوسطة ، الطفولة الحقة ، فإن ذات الطفل تنضج أكثر ، والفضل في ذلك يعود للتفاعل مع الراشدين والاطفال من خارج الأسرة . الآن تبدأ ذات الطفل بأن تضم تقديرات الاتراب والمعلمين . ومثل هذه التقديرات يمكن أن توازن جزئياً التقديرات السلبية التي يتلقاها الطفل في البيت . ولكن التقديرات السلبية التي تتلقى في المدرسة « أنت غبي جداً » يمكن أن تنكث جزئياً على الأقل ، آثار التقديرات الإيجابية المتلقاة في البيت . فالذات في مذهب سوليفان ليست سكونية أبداً ، إنها تتغير مع النمو والظروف .

وفي المراهقة المبكرة غالباً ما يدخل الفتيلان في علاقات بينية خاصة بسميها سوليفان (Chumpship) بالصدقة الحميمة . وهذه الصداقة الحميمة تمكن الشاب عادة من أن يشرك أعمق مشاعره مع الآخرين ،

ويصبح مهماً بالشخص الآخر بمستوى عميق عن طريق كونه الوحيد الذي يعرف مشاعر الصديق الحميم الداخلية وأفكاره وفي رأي سوليفان الصداقة الحميمة جوهرية لبلوغ الصداقة الحميمة التي تصورها كالالتزام طوال الحياة بالشخص الآخر . وبالنسبة لسوليفان الصداقة الحميمة ليست عرضية إطلاقاً بل لازمة دوماً . إنها تعني العطاء والأخذ ، وهي فوق التواصل كله حتى عندما لا يكون من المناسب فعل ذلك .

ويعتقد سوليفان أن المراهقة الأولى يبدأ تفرع ثنائي بين الحياة الجنسية التي يسميها بالشهوة وبين الصداقة الحميمة حيث يسمى الشباب إلى إشباع الحاجات الجنسية مع شخص آخر غير أولئك الذين هم أصدقاؤهم . وفي المراهقة المتأخرة تزدحم الهوية مع ذلك بين العلاقة الجنسية وبين الصداقة الحميمة ، ويستطيع الشباب الآن أن يكونوا أصدقاء مع الفتيان الذين يقعون في حبهم . وهذا النمو الصحي طبعاً يفترض مسبقاً مفهوماً ذاتياً وإيجابياً ، وصداقة حميمة ناجحة . ومن ليس له حظ في هذه النواحي يمكن أن يصبحوا مضطربين انفعالياً .

ولد سوليفان في نورويتش Norwich في نيويورك في عام ١٨٩٢ ونما في مزرعة . وكان له بوصفه كاثوليكيًا قلة من الأصدقاء في مجتمع غالبيتهم من البروتستانت . وقد جرت اهتماماته إلى الطب ، وبعد ذلك إلى الطب النفسي . كان عمله الأول في مشفى نفسي (سلت الزابيت في واشنطن) مع القساميين الذي كان ناجحاً معهم بشكل استثنائي . وانتقل إلى نيويورك فيما بعد وإلى الممارسة الخاصة . فكان عالم نفس عيادياً رائعاً يأتي إليه الأطباء النفسيون غالباً عندما تضطرب علاقتهم بمرضاهم . كان سوليفان يستطيع أن يكون شديداً في الأمور المهنية ، ولكنه كان لطيفاً دوماً يراعي مرضاه ، وبعد عشرة سنوات في نيويورك انتقل سوليفان إلى ميريلاند حيث واصل ممارسة الطب النفسي ، والاستشارة النفسية الواسعة . وكانت لديه صعوبة في الكتابة ، ومعظم كتبه أنتجها تلامذته عن الأشرطة المسجلة . وبعد الحرب العالمية الثانية

اهتم سوليفان بانتشار الاسلحة النووية ، وعمل بقوة من أجل السلام .
ومات في باريس عام ١٩٤٩ في طريق عودته الى الوطن من الاتحاد العالمي
للصحة النفسية .

الخلاصة :

المظاهر الرئيسة لنمو الشخصية التي تتم خلال المراهقة هي :
تحقيق الاستقلال النفسي للمراهق عن اهله ، وتعلم معالجة اللقاءات
الجنسية مع الجنس الآخر ، وتكامل الشعور بالهوية الشخصية ، يريد
ترسيخ استقلالهم لانهم قد بلغوا جزئيا معظم نموهم الجسدي والعقلي ،
ولان ذلك متوقع من قبل الآخرين في جزء آخر . ومع ذلك فان المراهقين
واهلهم كلاهما يملكون مشاعر مشوشة حول الاستقلال ، فالمرهقون
يحبون ان يعاملوا كالراشدين ، ولكنهم يفتقدون التحرر من المسؤولية
التي يتمتعون بها كأطفال ؛ والآباء يحبون رؤية أطفالهم يكبرون ، ولكنهم
يتحسرون على انفسهم لانهم يكبرون ويقتربون من نهاية دورهم في تربية
طفولهم .

ويختلف الآباء في محاولاتهم لفرض السلطة على اولادهم المراهقين ،
بعضهم مستبدون يفرضون وجهات نظرهم على اولادهم ، وبعضهم
ديمقراطيون يناقشون مع فتيانهم وفتياتهم تلك القضايا التي تهم
اولادهم ، وبعضهم متسامحون يمنحون اولادهم حرية وضع جميع
قراراتهم الخاصة بهم . فالمرهقون الذين ربوا بشكل ديمقراطي لديهم
مشاعر ايجابية بوجه عام ازاء آباءهم ، ومقدرتهم الخاصة في ان يكونوا
مستقلين اكثر من أولئك الذين آباؤهم مستبدون أو متسامحون . وبعبارة
أخرى ، الآباء القادرون ويريدون ممارسة تحكم معقول على اولادهم
المراهقين ، في نفس الوقت الذي يتأكدون من أن لدى اولادهم انفرص
لزيادة استقلالهم ، يسهمون في دعم ثقة أطفالهم بانفسهم ، وضبط
انفسهم ، والاعتماد على انفسهم والحكم الناضج .

ونظراً لأن المراهقين لم يعودوا أطفالاً ولكنهم مع ذلك ليسوا راشدين بعد ، فاقهم يعتمدون اعتماداً كبيراً على قبول زمرة الأتراب من أجل الشعور بالانتماء . وتأتي الشعبية جاهزة إلى الشباب الذين يملكون الجاذبية الجسدية ، والأذكى ، والموهوبين ، والواثقين من أنفسهم الفاعلين ، والمترشحين في الوضعيات البينية ، وبعض هذه الصفات تكون نتيجة وسبباً معاً لقبول الأتراب .

وهناك مراحل في العلاقات الجنسية المختلطة : أولاً هناك زمرة منفصلة للفتيان والفتيات لا علاقة لكل منهم بالآخر ، ثم ينتقل الشباب نحو الوظائف الاجتماعية المختلطة بين الفتى والفتاة ، ثم ينتظمون أزواجاً متلاقية يبدأون في الاستقرار في نهاية الأمر ويصبحون مهتمين أحدهم بالآخر . وتجلب اللقاءات معها مصادر عديدة جديدة من الاهتمام ما دام على الفتیان والفتيات أن يتعلموا كيف يواجهون العلاقات مع الجنس الآخر ، وعليهم أن يضمنوا قراراتهم حول ما ينبغي فعله .

ويعني تعلم معالجة العلاقات الجنسية مع الجنس الآخر محاولة إشباع أنواع من الحاجات دون الصراع معها . هناك الحاجة إلى ممارسة الجنس ، والصداقة الحميمة ، (وهي علاقات تعاونية وثيقة مع بعضهم بعضاً) . وعندما يستطيع الفتى والفتاة أن يكونا صديقين حميمين دون الشعور بالقلق أو التهديد فإنهما يحققان مقدرة ناضجة للعلاقة الجنسية المختلطة الحميمة .

ويحتاج المراهقون لتشكيل صورة واضحة وثابتة عن أنفسهم . وهذا الإحساس بالهوية يعطي الشباب نظرة متكاملة لما هم عليه وما يؤمنون به . وما الإمكانيات التي تكمن مفتوحة أمامهم في المستقبل ، وفي الوقت الذي يدمعون فيه هويتهم الشخصية ، ويمضي المراهقون سنوات عديدة يتدبرون ويجربون أدواراً مختلفة ، ومنظومات قيم . ولهذا فإن السلوك المراهق أكثر قابلية للتغير أو أقل قابلية للتنبؤ من سلوك الأطفال الأصغر سناً . ولكن هذا لا يعني أن لدى المراهقين عادة أزمة هوية .

فمعظم المراهقين يمرون بهذه المرحلة بهدوء مناسب ، وليس أكثر من ٢٠٪ يحتمل أن يعانون من شدة نفسية سلبية هامة . وعلى العموم ، فإن نمو الشخصية مستمر من المراهقة الى سن الرشد بحيث أن ما يكون عليه الشخص كمراهق يدل بوجه عام على ما سوف يكون عليه كراشد .

إن مظهرين من السلوك المراهق قد تغير تغيرا كبيرا خلال الجيل السابق وهما الإباحية الجنسية وتعاطي المخدر . وبالرغم من عدم حصول « ثورة جنسية » كما يزعم بعضهم غالبا ، فإن هناك تزايدا تدريجيا في الإباحية الجنسية ، وهذه الإباحية ترتبط مع ذلك ارتباطا وثيقا بالحنان والالتزام . وعلى ذلك ، فإن شباب اليوم على الأرجح يفكرون الآن أكثر من الماضي بالاتصال الجنسي قبل الزواج ولكن في سياق علاقة وثيقة موثوقة ، ووحيدة ومستمرة نسبيا . فمعظم المراهقين يرفضون الحياة الجنسية العرضية دون تمييز ، أو الإباحية . وقد تزايد استخدام مخدرات من مثل الماريجوانا والامفيتامينات ، وال (LSD) ، والهروين من قبل الشباب بشكل جوهري في أواخر الستينات وبدايات السبعينيات . ومع ذلك ، فإن أي إنذار بأن المراهقين الأمريكيين ينمون « ثقافة المخدر » يبدو سابقا لأوانه ، ولا مبرر له . فقبل منتصف السبعينيات ارتفع عدد الشباب الذين يستخدمون الماريجوانا ويبدو أن عدد من يتعاطون مخدرات أخرى أقوى في انخفاض وينبغي أن نلاحظ أن معظم الذين يتعاطون هذه المخدرات أما هم متعاطون مجربون يجربون مخدرا ما بضعة مرات ليروا ما هو عليه أو متعاطون اجتماعيون يشربون الخمر أو يدخنون الماريجوانا في المناسبات والاحتفالات الاجتماعية . وقليل من الشباب نسبيا سيئون استخدام المخدرات الى الحد الذي يصبحون فيه مدمنين يقود استهلاكهم الى مشكلة نفسية اجتماعية .

وكثير من المنتقدين الاجتماعيين يعتقدون بأن مراهقي اليوم متمردون ضد قيم أسرهم ومجتمعهم ، وأن هناك هوة خطيرة بين جيلهم وعالم الراشدين . وبالرغم من أن هذه الدولات تجتذب الانتباه وهامة

مراجع الفصل السادس عشر:

1. Brown, J. K. Adolescent initiation rites: Recent interpretations. In R. E. Grinder (Ed.), *Studies in adolescence*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1975.
2. Beres, D. Character formation. In S. Lorand & H. I. Schneer (Eds.), *Adolescents: Psychoanalytic approach to problems and therapy*. New York: Hoeber, 1961.
3. Josselyn, I. M. *Adolescence*. New York: Harper, 1971.
4. Kiell, N. *The universal experience of adolescence*. New York: International Universities Press, 1964.
5. Anthony, E. J. The reaction of parents to adolescents and their behavior. In E. J. Anthony & T. Benedek (Eds.), *Parenthood*. Boston: Little, Brown, 1970.
6. Chilman, C. S. Families in development at mid-stage of the family life cycle. *Family Life Coordinator*, 1968, 17, 297-331.

7. Cohen, R. S., & Balikov, H. On the impact of adolescence upon parents. In S. C. Feinstein & P. Giovacchini (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. III. New York: Basic Books, 1974.
8. Lidz, T. The adolescent and his family. In G. Caplan & S. Lebovici (Eds.), *Adolescence: Psychosocial perspectives*. New York: Basic Books, 1969.
9. Newman, M. B., & San Martino, M. R. Adolescence and the relationship between generations. In S. C. Feinstein & P. Giovacchini (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. IV. New York: Aronson, 1976.
10. Ravenscroft, K. Normal family regression at adolescence. *American Journal of Psychiatry*, 1974, 131, 31-35.
11. Elder, G. H. Structural variations in the child rearing relationship. *Sociometry*, 1962, 25, 241-262.
12. Elder, G. H. Parental power legitimation and its effects on the adolescent. *Sociometry*, 1963, 26, 50-65.
13. Lesser, G. S., & Kandel, D. Parent-adolescent relationships and adolescent independence in the United States and Denmark. *Journal of Marriage and the Family*, 1969, 31, 348-358.
14. Dahlem, N. W. Young Americans' reported perceptions of their parents. *Journal of Psychology*, 1970, 74, 187-194.
15. Gulo, E. V. Attitudes of rural school children toward their parents. *Journal of Educational Research*, 1966, 59, 450-452.
16. Seiden, A. M. Sex roles, sexuality, and the adolescent peer group. In S. C. Feinstein & P. Giovacchini (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. IV. New York: Aronson, 1976.
17. Mays, J. B. The adolescent as a social being. In J. G. Howells (Ed.), *Modern perspectives in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1971.
18. Gottlieb, D., & Ramsey, C. E. *The American adolescent*. Homewood, Ill.: Dorsey, 1964.
19. Weiner, I. B. Perspectives on the modern adolescent. *Psychiatry*, 1972, 35, 20-31.
20. Allen, C. D., & Eicher, J. B. Adolescent girls' acceptance and rejection based on appearance. *Adolescence*, 1973, 8, 125-137.
21. Cavior, N., & Dokecki, P. R. Physical attractiveness, perceived attitude similarity, and academic achievement as contributors to interpersonal attraction among adolescents. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 44-54.
22. Hartup, W. W. Peer interaction and social organization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 2. (3rd ed.) New York: Wiley, 1970.
23. Horowitz, H. Prediction of adolescent popularity and rejection from achievement and interest tests. *Journal of Educational Psychology*, 1967, 58, 170-174.
24. Stroebe, W., Insko, C. A., Thompson, V. D., & Layton, B. D. Effects of physical attractiveness, attitude similarity, and sex on various aspects of interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 19, 79-91.
25. Walster, E., Aronson, V., Abrahams, D., & Rottman, L. Importance of physical attractiveness in dating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 4, 508-516.
26. Horrocks, J. E., & Benimoff, M. Stability of adolescent's nominee status, over a one-year period, as a friend by their peers. *Adolescence*, 1966, 1, 224-229.
27. Horrocks, J. E., & Buker, M. E. A study of friendship fluctuation of preadolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 1951, 78, 131-144.
28. Horrocks, J. E., & Thompson, G. G. A study of friendship fluctuations of rural boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*, 1946, 69, 189-198.
29. Thompson, G. G., & Horrocks, J. E. A study of friendship fluctuations of urban boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*, 1947, 70, 53-63.
30. Grinder, R. E. Relations of social dating attractions to academic orientation and peer relations. *Journal of Educational Psychology*, 1966, 57, 27-34.
31. McDaniel, C. O. Dating roles and reasons for dating. *Journal of Marriage and the Family*, 1969, 31, 97-107.
32. Skipper, J. K., & Nass, G. Dating behavior: A framework for analysis and an illustration. *Journal of Marriage and the Family*, 1966, 28, 412-420.
33. Dunphy, D. C. The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 1963, 26, 230-246.

34. Broderick, C. B. Socio-sexual development in a suburban community. *Journal of Sex Research*, 1966, 2, 1-24.
35. Broderick, C. B., & Weaver, J. The perceptual context of boy-girl communication. *Journal of Marriage and the Family*, 1968, 30, 618-627.
36. Douvan, E., & Adelson, J. *The adolescent experience*. New York: Wiley, 1966.
37. Burchinal, L. G. Adolescent dating attitudes and behavior. In M. Gold & E. Douvan (Eds.), *Adolescent development*. Boston: Allyn & Bacon, 1969.
38. Lowrie, S. H. Early and late dating: Some conditions associated with them. *Journal of Marriage and the Family*, 1961, 23, 284-291.
39. Place, D. M. The dating experience for adolescent girls. *Adolescence*, 1975, 10, 157-174.
40. Breed, W. Sex, class and socialization in dating. *Marriage and Family Living*, 1956, 18, 137-144.
41. Crist, J. R. High school dating as a behavior system. *Marriage and Family Living*, 1953, 15, 23-28.
42. Berger, A. S., & Simon, W. Sexual behavior in adolescent males. In S. C. Feinstein & P. Giovacchini (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. IV. New York: Aronson, 1976.
43. Juhasz, A. M. Sexual decision-making: The crux of the adolescent problem. In R. E. Grinder (Ed.), *Studies in adolescence*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1975.
44. Thornburg, H. D. Adolescent sources of initial sex information. In R. E. Grinder (Ed.), *Studies in adolescence*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1975.
45. Sullivan, H. S. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton, 1953.
46. Gagnon, J. H., Simon, W., & Berger, A. J. Some aspects of sexual adjustment in early and later adolescence. In J. Zubin & A. M. Freedman (Eds.), *Psychopathology of adolescence*. New York: Grune & Stratton, 1970.
47. Gagnon, J. H., & Simon, W. *Sexual conduct*. Chicago: Aldine, 1973.
48. Dranoff, S. M. Masturbation and the male adolescent. *Adolescence*, 1974, 9, 169-176.
49. Reevy, W. R. Adolescent sexuality. In A. Ellis & A. Abarbanel (Eds.), *The encyclopedia of sexual behavior*. Vol. 1. New York: Hawthorn, 1961.
50. Joseph, T. P. Adolescents: From the views of the members of an informal adolescent group. *Genetic Psychology Monographs*, 1969, 79, 3-38.
51. Bronfenbrenner, U. *Two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R.* New York: Russell Sage, 1970.
52. Feshbach, N. D. Nonconformity to experimentally induced group norms of high-status versus low-status members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 6, 55-63.
53. Landsbaum, J. B., & Willis, R. H. Conformity in early and late adolescence. *Developmental Psychology*, 1971, 4, 334-337.
54. McGhee, P. E., & Teevan, R. C. Conformity behavior and need for affiliation. *Journal of Social Psychology*, 1967, 72, 117-121.
55. Brittain, C. V. Adolescent choices and parent-peer cross-preferences. *American Sociological Review*, 1963, 28, 385-391.
56. Kandel, D. B., & Lesser, G. S. Parental and peer influences on educational plans of adolescents. *American Sociological Review*, 1969, 34, 213-223.
57. Won, G. Y., Yamamura, D. S., & Ikeda, K. The relation of communication with parents and peers to deviant behavior of youth. *Journal of Marriage and the Family*, 1969, 31, 43-47.
58. Larson, L. E. The influence of parents and peers during adolescence: The situation hypothesis revised. *Journal of Marriage and the Family*, 1972, 34, 67-74.
59. Purnell, R. F. Socioeconomic status and sex differences in adolescent reference-group orientation. *Journal of Genetic Psychology*, 1970, 116, 233-239.
60. Query, J. M. The influence of group pressures on the judgments of children and adolescents: A comparative study. *Adolescence*, 1968, 3, 153-160.
61. Douvan, E. Commitment and social contract in adolescence. *Psychiatry*, 1974, 37, 22-36.
62. Erikson, E. H. The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1956, 4, 56-121.
63. Erikson, E. H. *Childhood and society*. (2nd ed.) New York: Norton, 1963.
64. Erikson, E. H. *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton, 1968.
65. Erikson, E. H. Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1959, 1, 1-171.
66. Freud, A. Adolescence as a developmental disturbance. In G. Caplan & S. Lebovici (Eds.), *Adolescence: Psychosocial perspectives*. New York: Basic Books, 1969.

67. Geleerd, E. R. Some aspects of ego vicissitudes in adolescence. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1961, 9, 394-405.
68. Spiegel, L. A. Disorder and consolidation in adolescence. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1961, 9, 406-417.
69. White, R. B. Adolescent identity crisis. In J. C. Schoolar (Ed.), *Current issues in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1973.
70. Marcia, J. E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3, 551-558.
71. Marcia, J. E. Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. *Journal of Personality*, 1967, 35, 119-133.
72. Marcia, J. E., & Friedman, M. L. Ego identity status in college women. *Journal of Personality*, 1970, 38, 249-263.
73. Cross, J. J., & Allen, J. G. Ego identity status, adjustment, and academic achievement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1970, 34, 288.
74. Orlofsky, J. L., Marcia, J. E., & Lesser, I. M. Ego identity status and the intimacy vs. isolation crisis in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 27, 211-219.
75. Oshman, H., & Manosevitz, M. The impact of the identity crisis on the adjustment of late adolescent males. *Journal of Youth and Adolescence*, 1974, 3, 207-216.
76. Stark, P. A., & Traxler, A. J. Empirical validation of Erikson's theory of identity crises in late adolescence. *Journal of Psychology*, 1974, 86, 25-33.
77. Waterman, A. S., & Waterman, C. K. Relationship between freshman ego identity status and subsequent academic behavior: A test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 179.
78. Waterman, A. S., & Waterman, C. K. A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman year of college. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 167-173.
79. Waterman, A. S., Geary, P. S., & Waterman, C. K. Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 387-392.
80. Waterman, A. S., & Goldman, J. A. A longitudinal study of ego identity at a liberal arts college. *Journal of Youth and Adolescence*, 1976, 5, 361-369.
81. Grinker, R. R. "Mentally healthy" young males (homoclitcs). *Archives of General Psychiatry*, 1962, 6, 405-453.
82. King, S. H. Coping and growth in adolescence. *Seminars in Psychiatry*, 1972, 4, 355-366.
83. Kysar, J. E., Zaks, M. S., Schuchman, H. P., Schon, G. L., & Rogers, J. Range of psychological functioning in "normal" late adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 1969, 21, 515-528.
84. Masterson, J. F. The psychiatric significance of adolescent turmoil. *American Journal of Psychiatry*, 1968, 124, 1549-1554.
85. Offer, D., & Offer, J. B. *The psychological world of the teenager*. New York: Basic Books, 1969.
86. Offer, D., & Offer, J. B. *From teenage to young manhood: A psychological study*. New York: Basic Books, 1975.
87. Rutter, M., Graham, P., Chadwick, O. F. D., & Yule, W. Adolescent turmoil: Fact or fiction? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17, 35-56.
88. Silber, E., Hamburg, D. A., Coelho, G. V., Murphey, E. B., Rosenberg, M., & Pearlin, L. I. Adaptive behavior in competent adolescents: Coping with the anticipation of college. *Archives of General Psychiatry*, 1961, 5, 354-365.
89. Simmons, R. G., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 1973, 38, 553-568.
90. Eichorn, D. H. The Berkeley longitudinal studies: Continuities and correlates of behaviour. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1973, 5, 297-320.
91. Huan, N., & Day, D. A longitudinal study of change and sameness in personality development: Adolescence to later adulthood. *International Journal of Aging and Human Development*, 1974, 5, 11-39.
92. Bronson, W. The role of enduring orientations to the environment in personality development. *Genetic Psychology Monographs*, 1972, 87, 3-80.
93. Cox, R. D. *Youth into maturity*. New York: Mental Health Materials Center, 1970.
94. Kagan, J., & Moss, H. A. *Birth to maturity: A study in psychological development*. New York: Wiley, 1962.

95. Monge, R. H. Developmental trends in factors of adolescent self-concept. *Developmental Psychology*, 1973, 8, 382-393.
96. Monge, R. H. Structure of the self-concept from adolescence through old age. *Experimental Aging Research*, 1975, 1, 281-291.
97. Symonds, P. M., & Jensen, A. R. *From adolescent to adult*. New York: Columbia University Press, 1961.
98. Woodruff, D. S., & Birren, J. E. Age changes and cohort differences in personality. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 252-259.
99. Hurlock, E. B. American adolescents today—A new species. *Adolescence*, 1966, 1, 17-21.
100. Glassberg, B. Y. Sexual behavior patterns in contemporary youth culture: Implications for later marriage. *Journal of Marriage and the Family*, 1965, 27, 190-192.
101. Schofield, M. *The sexual behavior of young people*. Boston: Little, Brown, 1965.
102. Reiss, I. L. *The social context of premarital sexual permissiveness*. New York: Holt, 1967.
103. Godenne, G. D. Sex and today's youth. *Adolescence*, 1974, 9, 67-72.
104. Maddock, J. W. Sex in adolescence: Its meaning and its future. *Adolescence*, 1973, 8, 325-342.
105. Offer, D. Attitudes toward sexuality in a group of 1500 middle class teenagers. *Journal of Youth and Adolescence*, 1972, 1, 81-90.
106. Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: Saunders, 1948.
107. Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., Martin, C. E., & Gebhard, P. H. *Sexual behavior in the human female*. Philadelphia: Saunders, 1953.
108. Vener, A. M., Stewart, C. S., & Hager, D. L. The sexual behavior of adolescents in middle America: Generational and American-British comparisons. *Journal of Marriage and the Family*, 1972, 34, 696-705.
109. Vener, A. M., & Stewart, C. S. Adolescent sexual behavior in middle America revisited: 1970-1973. *Journal of Marriage and the Family*, 1974, 36, 728-735.
110. Sorenson, R. C. *Adolescent sexuality in contemporary America: Personal values and sexual behavior ages 13-19*. New York: World, 1973.
111. Ehrmann, W. *Premarital dating behavior*. New York: Holt, 1959.
112. Freedman, M. B. The sexual behavior of American college women. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1965, 11, 33-48.
113. Grinder, R. E., & Schmitt, S. S. Coeds and contraceptive information. *Journal of Marriage and the Family*, 1966, 28, 471-279.
114. Bell, R. R., & Chaskes, J. B. Premarital sexual experience among coeds, 1958 and 1968. *Journal of Marriage and the Family*, 1970, 32, 81-84.
115. Kaats, G. R., & Davis, K. E. The dynamics of sexual behavior of college students. *Journal of Marriage and the Family*, 1970, 32, 390-399.
116. Robinson, K. E., King, K., & Balswick, J. O. The premarital sexual revolution among college females. *The Family Coordinator*, 1972, 21, 189-194.
117. Arafat, I., & Yorborg, B. Drug use and the sexual behavior of college women. *Journal of Sex Research*, 1973, 9, 21-29.
118. Bauman, K. E., & Wilson, R. R. Sexual behavior of unmarried university students in 1968 and 1972. *Journal of Sex Research*, 1974, 4, 327-333.
119. King, M., & Sobel, D. Sex on the college campus: Current attitudes and behavior. *Journal of College Student Personnel*, 1975, 16, 205-209.
120. Luckey, E. B., & Nass, G. D. A comparison of sexual attitudes and behavior in an international sample. *Journal of Marriage and the Family*, 1969, 31, 364-379.
121. Conger, J. J. Sexual attitudes and behavior of contemporary adolescents. In J. J. Conger (Ed.), *Contemporary issues in adolescent development*. New York: Harper, 1975.
122. Kantner, J. F., & Zelnik, M. Sexual experience of young unmarried women in the United States. *Family Planning Perspectives*, 1972, 4, 9-18.
123. Lewis, R. A., & Burr, W. R. Premarital coitus and commitment among college students. *Archives of Sexual Behavior*, 1975, 4, 73-79.
124. Dreyer, P. H. Changes in the meaning of marriage among youth: The impact of the "revolution" in sex and sex role behavior. In R. E. Grinder (Ed.), *Studies in adolescence*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1975.
125. Halleck, S. L. Sex and mental health on the campus. *Journal of the American Medical Association*, 1967, 200, 684-690.

126. Rainwater, L. Sex in the culture of poverty. In C. B. Broderick & J. Bernard (Eds.), *The individual, sex, and society*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1969.
127. Schofield, M. Normal sexuality in adolescence. In J. G. Howells (Ed.), *Modern perspectives in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1971.
128. McGlothlin, W. H. Drug use and abuse. *Annual Review of Psychology*, 1975, 26, 45-64.
129. Schachter, B. Psychedelic drug use by adolescents. *Social Work*, 1968, 13, 33-39.
130. National Commission on Marijuana and Drug Abuse. *Drug use in America: Problem in perspective*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1973.
131. Proskauer, S., & Rolland, R. S. Youth who use drugs: Psychodynamic diagnosis and treatment planning. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1973, 12, 32-47.
132. Millman, R. B., & Khuri, E. T. Drug abuse and the need for alternatives. In J. C. Schoolar (Ed.), *Current issues in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1973.
133. Darnton, J. Many on campus shifting to softer drugs and alcohol. *The New York Times*, Jan. 17, 1971. Salt Lake City, Utah.
134. Single, E., Kandel, D., & Johnson, B. D. The reliability and validity of drug use responses in a large scale longitudinal survey. *Journal of Drug Issues*, 1975, 5, 426-443.
135. Smart, R. G. Recent studies of the validity and reliability of self-reported drug use, 1970-1974. *Canadian Journal of Criminology and Corrections*, 1975, 17, 326-333.
136. Governor's Citizen Advisory Committee on Drugs, State of Utah. *Drug use among high school students in the state of Utah*, 1969.
137. Udell, J. G., & Smith, R. S. *Attitudes, usage, and availability of drugs among Madison high school students*. Madison, Wis., University of Wisconsin Bureau of Business Research and Service, 1969.
138. Dallas Independent School District. *Report of ad hoc committee on drug abuse*, 1970.
139. Joint Committee on Drug Abuse, Montgomery County, Md. *A survey of secondary school students' perceptions of and attitudes toward use of drugs by teenagers*, 1970.
140. San Mateo County Department of Public Health and Welfare. *Five mind-altering drugs (plus one)*. Research and Statistics Section, 1970.
141. Tec, N. Drugs among suburban teenagers: Basic findings. *Social Science and Medicine*, 1970, 5, 77-84.
142. Hager, D. L., Vener, A. M., & Stewart, C. S. Patterns of adolescent drug use in middle America. *Journal of Counseling Psychology*, 1971, 18, 292-297.
143. Merit Publishing Company. *Who's who among American high school students: Second annual national opinion survey*, 1971, Northfield, Ill.
144. Lombillo, J. R., & Hain, J. D. Patterns of drug use in a high school population. *American Journal of Psychiatry*, 1972, 128, 836-841.
145. Kane, R. L., & Patterson, E. Drinking attitudes and behavior in high-school students in Kentucky. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol*, 1972, 33, 635-646.
146. Adler, P. T., & Lotecka, L. Drug use among high school students. *International Journal of the Addictions*, 1973, 8, 537-548.
147. Gelineau, V. A., Johnson, M., & Pearsall, D. A survey of adolescent drug use patterns. *Massachusetts Journal of Mental Health*, 1973, 3, 30-40.
148. Rosenberg, J. S., Kasl, S. V., & Berberian, R. M. Sex differences in adolescent drug use: Recent trends. *Addictive Diseases*, 1974, 1, 73-96.
149. Toohey, J. V. An analysis of drug use behavior at five American universities. *Journal of School Health*, 1971, 41, 464-468.
150. Levy, L. Drug use on campus: Prevalence and social characteristics of collegiate drug users on campuses of the University of Illinois. *Drug Forum*, 1973, 2, 141-171.
151. Strimbu, J. L., Schoenfeldt, L. F., & Sims, O. S. Drug usage in college students as a function of racial classification and minority group status. *Research in Higher Education*, 1973, 1, 263-272.
152. Girdano, D. A., & Girdano, D. D. Drug usage trends among college students. *College Student Journal*, 1974, 8, 94-96.
153. Josephson, E. Trends in adolescent marijuana use. In E. Josephson & E. E. Carroll (Eds.), *Drug use: Epidemiological and sociological approaches*. New York: Hemisphere, 1974.

154. Kandel, D. Stages in adolescent involvement in drug use. *Science*, 1975, 190, 912-914.
155. Whitehead, P. C., & Cabral, R. M. Scaling the sequence of drug-using behavior: A test of the stepping-stone hypothesis. *Drug Forum*, 1975-1976, 5, 45-54.
156. Frenkel, S. I., Robinson, J. A., & Finman, B. G. Drug use: Demography and attitudes in a junior and senior high school population. *Journal of Drug Education*, 1974, 4, 179-186.
157. Annis, H. M., & Watson, C. Drug use and school dropout: A longitudinal study. *Canadian Counsellor*, 1975, 9, 155-162.
158. Gossett, J. T., Lewis, J. M., & Phillips, V. A. Psychological characteristics of adolescent drug users and abstainers. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 1972, 36, 425-435.
159. Holroyd, K., & Kahn, M. Personality factors in student drug use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, 42, 236-243.
160. McKillip, J., Johnson, J. E., & Pretzel, T. P. Patterns and correlates of drug use among urban high school students. *Journal of Drug Education*, 1973, 3, 1-12.
161. Millman, D. R., & Su, W. Patterns of illicit drug and alcohol use among secondary school students. *Journal of Pediatrics*, 1973, 83, 314-320.
162. Smart, R. G., & Fejer, D. Recent trends in illicit drug use among adolescents. *Canada's Mental Health*, Suppl. No. 68, 1971.
163. Smith, G. M., & Fogg, C. P. Teenage drug use: A search for causes and consequences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1974, 1, 426-429.
164. Stein, K. B., Soskin, W. F., & Korchin, S. J. Drug use among disaffected high school youth. *Journal of Drug Education*, 1975, 5, 193-203.
165. Wechsler, H., & Thum, D. Teen-age drinking, drug use, and social correlates. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol*, 1973, 34, 1220-1227.
166. Hochman, J. S., & Brill, N. Q. Chronic marijuana use and psychosocial adaptation. *American Journal of Psychiatry*, 1973, 130, 132-140.
167. McAree, C. P., Steffenhagen, R. A., & Zheutlin, L. S. Personality factors and patterns of drug usage in college students. *American Journal of Psychiatry*, 1972, 128, 890-893.
168. Walters, P. A., Goethals, G. W., & Pope, H. G. Drug use and lifestyle among 500 college undergraduates. *Archives of General Psychiatry*, 1972, 26, 92-96.
169. Crain, W. C., Ertel, D., & Gorman, B. S. Personality correlates of drug preference among college undergraduates. *International Journal of the Addictions*, 1975, 10, 849-856.
170. Cunningham, W. H., Cunningham, I., & English, W. D. Sociopsychological characteristics of undergraduate marijuana users. *Journal of Genetic Psychology*, 1974, 125, 3-12.
171. Hogan, R., Mankin, D., Conway, J., & Fox, S. Personality correlates of undergraduate marijuana use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1970, 35, 58-63.
172. Smart, R. G., & Fejer, S. Drug use among adolescents and their parents: Closing the generation gap in mood modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 1972, 79, 153-160.
173. Gorsuch, R. L., & Butler, M. C. Initial drug abuse: A review of predisposing social psychological factors. *Psychological Bulletin*, 1976, 83, 120-137.
174. Krug, S. E., & Henry, T. J. Personality, motivation, and adolescent drug use patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 1974, 21, 440-445.
175. Jessor, R., Jessor, S. L., & Finney, J. A social psychology of marijuana use: Longitudinal studies of high school and college youth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 26, 1-15.
176. Prendergrast, T. J., & Schaefer, E. S. Correlates of drinking and drunkenness among high-school students. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol*, 1974, 35, 232-242.
177. Streit, F., & Oliver, H. G. The child's perception of his family and its relationship to drug use. *Drug Forum*, 1972, 1, 283-289.
178. Tolone, W. L., & Dermott, D. Some correlates of drug use among high school youth in a midwestern rural community. *International Journal of the Addictions*, 1975, 10, 761-777.
179. Tec, N. Parent-child drug abuse: Generational continuity or adolescent deviancy. *Adolescence*, 1974, 9, 351-364.
180. Coleman, J. C. *The adolescent society*. Glencoe, Ill.: Free Press, 1961.
181. Keniston, K. *The uncommitted: Alienated youth in American society*. New York: Harcourt, 1965.

182. Feuer, L. S. *The conflict of generations*. New York: Basic Books, 1969.
183. Mead, M. *Culture and commitment: A study of the generation gap*. New York: Doubleday, 1970.
184. Friedenberg, D. Z. (Ed.) *The anti-American generation*. Chicago: Aldine, 1971.
185. Hendin, H. *The age of sensation*. New York: Norton, 1975.
186. Boyd, R. E., Mockaitis, J. P., & Hedges, N. A. Socio-political liberalism in three adolescent samples. *Adolescence*, 1973, 8, 455-462.
187. Friesen, D. Value orientations of modern youth: A comparative study. *Adolescence*, 1972, 7, 265-275.
188. Lipset, S. M., & Raab, E. The non-generation gap. *Commentary*, 1970, 50, 35-39.
189. Kovar, L. C. *Faces of the adolescent girl*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1968.
190. Simon, W., Gagnon, J. H., & Buff, S. A. Son of Joe: Continuity and change among white working class adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 1972, 1, 13-34.
191. Meissner, W. W. Parental interaction of the adolescent boy. *Journal of Genetic Psychology*, 1965, 107, 225-233.
192. Eve, R. A. "Adolescent culture," convenient myth or reality? *Sociology of Education*, 1975, 48, 152-167.
193. Frederickson, L. C. Value structure of college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 1972, 1, 155-163.
194. Jessor, S. L., & Jessor, R. Maternal ideology and adolescent problem behavior. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 246-254.
195. Lerner, R. M., Schroeder, C., Rewitzer, M., & Weinstock, A. Attitudes of high school students and their parents toward contemporary issues. *Psychological Reports*, 1972, 31, 255-258.
196. Thomas, L. E. Generational discontinuity in belief: An exploration of the generation gap. *Journal of Social Issues*, 1974, 30, 1-22.
197. Tolor, A. The generation gap: Fact or fiction? *Genetic Psychology Monographs*, 1976, 94, 35-130.
198. Block, J. H. Generational continuity and discontinuity in the understanding of societal rejection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 22, 333-345.
199. Horn, J. L., & Knott, P. D. Activist youth of the 1960's: Summary and prognosis. *Science*, 1971, 171, 979-985.
200. Thomas, L. E. Family correlates of student political activism. *Developmental Psychology*, 1971, 4, 206-214.
201. Adelson, J. What generation gap? *The New York Times Magazine*, Jan. 18, 1970, 10-45.
202. Bandura, A. The stormy decade: Fact or fiction? *Psychology in the School*, 1964, 1, 224-231.
203. Blos, P. The generation gap: Fact and fiction. In S. C. Feinstein, P. L. Giovacchini, & A. A. Miller (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. I. New York: Basic Books, 1971.
204. Schwartz, G., & Merten, D. The language of adolescence: An anthropological approach to the youth culture. *American Journal of Sociology*, 1967, 72, 453-468.
205. Weiner, I. B. The generation gap—fact and fancy. *Adolescence*, 1971, 6, 155-166.
206. Weiner, I. B. The adolescent and his society. In J. R. Gallagher, F. P. Heald, & D. C. Garell (Eds.), *Medical care of the adolescent*. (3rd ed.) New York: Appleton-Century-Crofts, 1976.



الفصل السابع عشر

الفروق الفردية في المراهقة

- الفروق الجسدية :
 - النضج المبكر والتأخر .
 - الجسدي ، والزاجي ، والجاذبية بين المراهقين .
- الفروق المرتبطة بالمدرسة :
 - الرأي النمطي المتجمد عن الدور الجنسي في المدرسة الثانوية .
 - الإبداع في المدرسة الثانوية .
 - التسرب في المدرسة الثانوية .
- الفروق الجنسية :
 - التحصيل الدراسي والقدرة العقلية .
 - مفهوم الذات وتقدير الذات .
- الأسرة :
 - النماذج الأصلية المتنوعة لنمو المراهق .
 - غياب الأب والفتيات المراهقات .
- الفروق القومية والثقافية :
 - مفهوم الذات بين المراهقين السود والبيض .
 - نمو مفهوم الذات في الثقافات الأخرى .
- مقال :
 - من مدرسة الحي المفلق إلى الجامعة .
 - الانتطاعات .
 - الاستمرارات .
- الخلاصة :
- المراجع :

الفصل السابع عشر

الفروق الفردية في المراهقة

خلال المراهقة تصبح الفروق الفردية بارزة بوجه خاص . ففي المقام الأول يصل الفتيان إلى البلوغ في أعمار مختلفة ، ويعانون من الآثار النفسية للنضج المبكر أو المتأخر . ثم هناك فروق في بنية الجسد التي تبدو أنها ترتبط على ما يبدو بالمزاج . وفي المدرسة يختلف الفتية فيما يتعلق بالرأي النمطي المتجمل للدور الجنسي ، وفي الابداع ، والتسرب . وفي البيت يكون للفتية خبرات مختلفة ، ويعود ذلك إلى النموذج الأصلي للأسرة ، وما إذا كانت توجد وفاة أو طلاق أم لا . ويختلف أعضاء مختلف الزمر الاتنية يختلفون في مفهوماتهم للذات ، ودرجة تقدير الذات وفي مختلف الثقافات توجد منظومات ذات مراهقة مختلفة .

الفروق الجسدية

يصبح الشباب خلال المراهقة واعين لذواتهم ، ومهتمين بمظهرهم . وهم راضون على العموم ، إذا كان نمطهم الجسدي يطابق المثل الأعلى الثقافي للنمطي المتجمل ، وأنهم غير سعداء إذا لم يتطابق معه . ويريد معظم الشباب أن يكون لهم المظهر الجنسي المناسب . والفتى المتأخر النضج يمكن أن يكون لديه في المدى القريب مثل هذه السمات الأنثوية كالصوت الرفيع ، وكمية لا بأس بها من الأنسجة الشحمية . وهذه المظاهر المؤقتة للمظهر سوف نناقشها كمشكلة النضج المبكر والمتأخر ، ومشكلة شكل الجسم في المدى البعيد وتطابقها مع نمط الجسد المثالي سوف نعالجه كمظهر لنمط الجسم والمزاج .

النضج المبكر والمتأخر :

وكما لاحظنا في الفصل للخامس عشر فان انطلاقة هبة النمو المراهق مختلفة في توقيتها ، ويمكن أن تحدث في أي وقت من حوالي سن الثامنة الى الرابعة عشرة بالنسبة للبنات ومن حوالي سن التاسعة وحتى الخامسة عشرة بالنسبة للاولاد . فالفتيان الذين يبدأون متأخرين نسبياً يسمون بمبكري النضج واولئك الذين يبدأون متأخرين نسبياً يسمون بمتأخري النضج . وقد اظهر عدد من الدراسات وجود مشكلات ومواقف مميزة ترتبط بالنضج المبكر والنضج المتأخر (١٣-١)، ولكن النضج يختلف بالنسبة للفتيان والفتيات .

النضج المبكر للفتيان :

للنضج المبكر بالنسبة للفتيان في أمريكا نتائج ايجابية أكثر من النتائج السلبية . وعلى العموم ، للفتى مبكر النضج ثلاث ميزات : فبسبب حجمه الأكبر ، وقوته الأشد أيضاً يكون أفضل في المسابقات الرياضية ، ففي كرة القدم على سبيل المثال ، للفتى الأكبر حجماً والاثقل وزناً ميزة ، وبخاصة اذا كان يلعب على الخط . والفتى الأطول ميزة جلية في كرة السلة . والفتيان مبكرو النضج لهم رصيد في العلاقات الاجتماعية مع الفتيات فيميلون الى أن يكونوا طوالاً أو أطول من الفتيات وينمو لديهم اهتمام بالجنس الآخر وأخيراً لانهم أطول وأثقل وزناً من أترابهم يضطلع مبكرو النضج ، أو ينتقون لمراكز القيادة (١٤) .

ومع ذلك ، هناك بعض الأضرار أيضاً . واحدى مشكلات الفتى المبكر النضج هي أنه في حين يمكن أن يكون رجلاً من الناحية الجسدية ، فإنه ما يزال فتى من الناحية النفسية . وفي بعض الأحيان يتجاوز النمو الجسدي في سرعته بشكل سيء سرعة النمو النفسي . فالشباب على سبيل المثال قد يكون ما يزال يريد لفت الانتباه الجسدي من أبويه من حيث أنه قد تعود أن يقبل ويحضن ليلاً ، وهو يشعر مع ذلك ، أنه كبير جداً وأن صوته خشن وقد خشنت ذقنه فكيف يطلب مثل هذه الأمور والأبوان

بدورهما يشعران بالخرج لدى عناق مراهق بالطريقة التي يعانقون بها طفلاً .

وهكذا يمكن أن يشبه الفتى المبكر النضج رجلاً ويشعر بأنه فتى والتناقضات بين التوقعات الاجتماعية القائمة على حجمه وسلوكه العقلي يمكن أحياناً أن يكون مزعجاً لكل المعنيين . والحالة البارزة هي حالة الفتى الذي يقارب طوله ستة أقدام وعمره (١٢) سنة ، وما يزال يريد أن يخرج عشية عيد جميع القديسين ليلعب الحيل أو طلب الحلوى . تصور صدمة ربة منزل عندما يظهر لها شخص طوله ستة أقدام قد غطي بقمماش ويقف على باب دارها يشهد الطوى ، ومن ناحية أخرى ، هناك أيضاً الوضعية المقابلة التي يكون فيها الشاب الذي نضج نفسياً ، ويحاول توكيد استقلاله ، ولكنه ما يزال يعامل كطفل من قبل أبويه .

ومع ذلك ، فإن ميزات النضج المبكر بالنسبة للفتيان في مجتمعنا تزيد على العموم على مضارها . وتبدو بعض الميزات أنها تبقى إلى ما بعد المراهقة . والدراسات التتبعية الطولية لنضج الفتيان المبكر والمتأخر قد نظرت إلى شخصياتهم عندما يبلغون الثلاثين من عمرهم . فمن ناحية الطول والوزن يتدأرك المتأخرون في يضجهم المبكرين فبه بوجه عام . ولكن متأخري النضج يبدو أقل استقراراً ولهم شخصيات أقل تكاملاً من مبكري النضج .

مبكرات النضج من الفتيات :

توجد سيئات أكثر من الميزات بالنسبة لمبكرات النضج من الفتيات في الولايات المتحدة . فمبكرات النضج من الفتيات ظاهرات بين أترابهن ، وللفتيان كلاهما ، ويبدون في غير مكانهن . فالفتاة في الصف السادس الناضجة جسدياً ، وذات القوام النحلي والتي تهتم بالموايد تختلف جسدياً واجتماعياً عن رفيقاتها في الصف . ولنا إلا ندهش من أن مبكرات النضج غالباً ما يرتبكن من ظهورهن ، وكبر جسمهن ، وطولهن ، ولون بشرتهن ، وعادتهن الشهرية (١١-١٢) .

وبين مبكرات النضج من تلاقي فتیاناً أكبر سنّاً، ونادراً ما يعقدن صداقات مع الفتيات الأكبر سنّاً منهن اللواتي يرينهـن منافسات لهن، أو غير ناضجات سيكولوجياً. وان مبكرات النضج من الفتيات يمكن أن يتعرضن إلى وضعيات اجتماعية لسن مستعدات لها استعداداً تاماً. ان نظرات الرجال من جميع الأعمار الطويلة، ونظرات تعرفهم تزعج فتاة الثانية عشرة التي يمكن ألا تعرف كيف تواجه أو تفسر مثل ضروب الانتباه هذه.

يضاف إلى هذه المشكلات، فإن الفتاة مبكرة النضج مثلها في ذلك مثل الفتى مبكر النضج يحتاج أحياناً إلى أن يكون طفلاً. وعندما تقرر امرأة صبية ناضجة فجأة أن تلعب (بالصباية)، أو تدخل إلى الأرجوحة فقد يدهش الراشدون قليلاً. طبعاً للنضج المبكر بعض الميزات. فمبكرات النضج، وبخاصة إذا كن جذابات يمكن أن يعجب بهن رفاق عمرهن، ويتقلدن أدواراً قيادية وادخال هؤلاء الفتيات المبكر للعلاقات الجنسية المختلطة التي عليهن أن يتكيفن معها لو حدهن يمكن ان تمنحنهن تفوقاً دائماً في المهارات الاجتماعية.

الفتيان متأخرو النضج :

يواجه الفتیان من الذين تأتي هبة نموهم متأخرة (أي بعد عمر ١٣ سنة أو ١٤ سنة) عدداً من المشكلات. فأصدقائهم (أو أصدقاءهم السابقون) أطول منهم، وأثقل وزناً، لهم أصوات مذكرة، وقد بدأوا بحلق ذقونهم، وهم مهتمون بالفتيات. وهذا يجعل متأخر النضج يختلف جسدياً واجتماعياً عن رفاق صفه. وهو يضيع تعلم المهارات الاجتماعية في وقت يكون فيه الآخرون يتعلمها، وهو لا يستطيع اكمالها رياضياً. وقد يكون موضع مزاح لعلو صوته واستدارة جسده.



في المراهقة المبكرة يختلف الشباب من عمر واحد تقريباً اختلافاً كبيراً في
الحجم والنضج الجسدي

ومن ناحية أخرى لا يمتلك الفتى المتأخر في النضج ضغوطاً اجتماعية مما يواجهها مبكر النضج . وتأخر النضج يستطيع المنافسة مع أترابه دراسياً وفي مجالات متخصصة من مثل الموسيقى . وتأخرو النضج من الفتيان يستطيعون إيجاد مكان لأنفسهم في برنامج المدرسة الرياضي عن طريق دارة الأدوات للفريق المكون من عدة مدارس أو عن طريق كونهم قد غدوا ماهرين في مثل هذه المناشط مثل (تنس الريشة ، وكرة الطاولة ، والسباحة ، لو العدو) .

وسنوات المراهقة المبكرة ليست سارة في العادة بالنسبة للفتى متأخر النضج . وإلى جانب ذلك ، فإن مشامره القورية لكونه غير متكافئ هي مخاوف من أنه سوف لن يبلغ طول الراشد ووزنه . وعندما تحدث هبة النمو لدى الشاب فقد يكون قد فات الأوان لتغيير مفاهيم الذات التي انماها . وربما يوصف متأخروا النضج عندما يصلون إلى الثلاثين من عمرهم بسبب ذلك أنهم أكثر نمرداً ، وحساسية ، واندفاعاً ، وتوكيداً ، وتبصراً ، وتسامحاً مع انفسهم من مبكري النضج من أترابهم .

متأخرات النضج من الفتيات :

لمتأخرات النضج من الفتيات بعض المميزات من بعض الوجوه . فما دام الطول غير مهم بالنسبة للفتيات قدر أهميته بالنسبة للفتيان (١٢،١٣) فإن فتاة أقصر من أترابها لا تشعر بأنها معاقة بوجه خاص كما يشعر فتى قصير . كذلك فإن فتاة متأخرة النضج لا تدفع إلى وضعيات اجتماعية ليست مستعدة لها . وفقدان اهتمامها بالفتيان يؤجل الصراعات مع أبويها حول عقد اللقاءات ، والحفلات وغير ذلك .

ومع ذلك ، توجد بعض السيئات أيضاً . فقد وجد في دراسة أن الفتيات متأخرات النضج قد اعتبرن من قبل أترابهن بأنهن مشيرات للمشاجرات ، وأكثر مطالب ، وجدلاً من مبكرات النضج (١٢-١٣) .

وتوحي دراسة اخرى بان متأخرات النضج يتصرفن بأسلوب أقل كفايه اجتماعيا من مبكرات النضج(٥) . وليست نتائج هذه الدراسات حاسمة، مع ذلك ، بشكل تام ما دامت متأخرات النضج من الفتيات أكبر زمنيا على وجه الاحتمال من مبكرات النضج . ولم يضبط العمر بالنسبة لتأخرات النضج عن واقع أنهن مستاءات من كونهن عاجزات عن المنافسة اجتماعيا مع مبكرات النضج في عمر اصغر . ومن سوء الحظ . فقد أجريت هذه الدراسات منذ عشرات السنين ولم تتم دراسات مقارنة حديثا ، وتبعاً لذلك فإن بعض النتائج يمكن أن تكون من عشرات السنين .

البنية الجسدية والزواج والجنسية بين المراهقين :

افتراض علم النفس السلاج او المدرسي منذ الأزمنة القديمة وجود رابطة بين البنية الجسدية والمزاج . ففي المسرحيات والقصص كان يوصف « الأشخاص السمان بأنهم فكهون ، يسمعون وراء المذلات الحسية » . و « أن التحيلين من الرجال متحفظون ، ويحسبون لكل شيء » . فقد كتب شكسبير « كان كاسيوس ذا طلعة نحيلة جالعة ، وكان يظن بأن الرجال القصر عدوانيون ، وأن الرجال الأقوياء قلادة يثقون بأنفسهم » . وما تزال لدينا هذه الترابطات بين البنية الجسدية والمزاج . انظر الى الأدوار التي لعبها (همفري بوجارت Humphrey Bogart ، وسيدني غرينستريت Sidney Greenstreet ، وببتر لور Peter Lorre) في فيلم (همفري بوجارت) القديم . وفي الأفلام المعاصرة قابل بين البنيات الجسدية والأدوار التي لعبها شارلتون هستون Charlton Heston) ، والمرحوم (ثورو موستيل Zoro Mostel ، وانتوني بيركينز Antony Perkins) . هذه الترابطات بين البنية الجسدية والمزاج يمكن أن نجدها أيضاً في التلفزيون مثل ذلك الدور العدواني الذي لعبه Fonzie وكان طوله يتراوح بين ٥ - ٥٦ قدم في مسلسل « الأيام السعيدة Happy Days » .

وقد حلول (شلدون Sheldon) (١٤) اقامة علاقة علمية بين
البنية الجسدية والمزاج فطور منها اعتقد عن طريقه بأنه يستطيع
وبشكل ثابت قياس المدى الذي يتوافق الفرد فيه مع ثلاثة نماذج للجسد
النحيل المخي Ecctomorph والجسمي المعتدل التركيب Mesomorph



في هذا الفيلم السينمائي ، كما هو في العديد من الافلام ، تتوافق
الطبائع التي يصورها الممثلون مع انماط اجسامهم . فهمفري يوغارت
قوي وقابس من النمط الجسمي (الوريقة الوسطى) . وبيتر لور نحيل
عصبي من النمط المخي وسيدني غرينستريت سمين مسرح وان كان
فاسداً من النمط الحشوي .

أو السمين الحشوي endomorph . وكلت احدى ميزات منظومة شلدون انها تعترف بان ليس هناك شخص يتوافق توافقا تاما مع اي نموذج جسدي ، وان النسب النسبية من الحشوي والمخي والجسمي المعتدل التركيب هي التي تحدد طائفة الشخص . وفي منظومة شلدون يتلقى كل فرد علامات في الانماط الجسدية الثلاثة واكبر العلامات يحدد النموذج الجسدي للشخص .

ومع ذلك ، فقد انتقلت دراسة شلدون من قبل باحثين آخرين . وبالرغم من انه قد وجد ترابط بين البنية الجسدية والمزاج في الاتجاهات المتنبئة ، فان منهجه كان خاطئا فيين أمور أخرى ، فليس شلدون نموذج الجسدي وسمات شخصية بنفسه . ولهذا يمكن أن تتأثر قياسات شخصية بمعرفته بالنماذج الجسدية للمفوضين . وقد استخدم (بارنيل Parnell) (١٥) في الخمسينيات مناهج موضوعية أكثر لتحديد النموذج الجسدي للأفراد ، فحدد الحشوي أو (السفنة) بقياس عمق الطبقة الشحمية تحت الجلد في ثلاثة أقسام من الجسم . وقرر النموذج الجسدي من طريق قياس سماكة العظام والمضلات في اللواعم والساقين . وقاس النموذج المخي من طريق تقسيم طول الفرد على الجذر التربيعي لوزنه . وتعطي هذه المقاييس تقديرا لكتلة الجسم الإجمالية أو كثافته . وعندما يقاس شخص ما بهذه الطريقة ، وعندما يؤخذ العمر في الحسبان أيضا ، فان بالإمكان تحديد النموذج الجسدي للشخص من طريق الرجوع الى بعض الجداول التي وضعها بارنيل (١٥) .

الجدول رقم ١/١٧ - السمات المزاجية الأساسية

الحشوي	الجسدي	المخي
١ - متقاد ، تليع	مسيطر	منعزل
٢ - مسترخي	جزم	متوتر
٣ - هادي	وانق	قلق

٤ - لطيف	عدواني	يراعي الآخرين
٥ - يحب الرقة	يحب المخاطر	يحب العزلة أو الخلوة
٦ - يصرح بمشاعره (*)	مغمم بالفاعلية والحيوية (**)	منطوي
٧ - له علاقات واسعة	علاقاته ثابتة	علاقاته شديدة
٨ - يتقلب بين المرح والكآبة	تنتليه نويات من الغضب	افراط في التوتر - ولا مبالاة
٩ - راض من ذاته	متأكد من ذاته	متمركز على ذاته
١٠ - خفيف الغضب	نزق	لطيف الطبع
١١ - مفتبط بنفسه	حاد الطبع	تأملي
١٢ - محبوب	كثير الكلام	متحفظ
١٣ - نأقء	نشيط	فانر
١٤ - متكلف	لا ييلي	شكاك
١٥ - متسلح	همام	مكفوف
١٦ - كريم	يجد في الكسب	ضابط لنفسه
١٧ - عفو	ودود	دقيق
١٨ - يحتاج الى الناس	يحتاج الى الفعل	يحتاج الى العزلة
عندما ينزعج	عندما ينزعج	عندما ينزعج
١٩ - يلح على الوجود	يلح على الفعل	يلح على الادراك
٢٠ - يترك الأمور تحدث	يجعل الأمور تحدث	يراقب الأمور التي تحدث

المصدر

Cortés, J. B & Gatti, F. M. Physique and self description of Temperment. Journal of Consulting Psychology 1965, 29, 432 - 439.

* يعرف مشاعره بصراحة .
 ** نشيط جسديا وقلبي بالحيوية .

وعندما وصف شلدون المزاج ، فقد ادعى ان الاشخاص السمان
يبدون « حباً للطعام » ولذة في الهضم . « وحباً للرفاه الجسدي »
ومثلهم الافراد الجسميون معتدلو التركيب الجسدي فقد وصفوا بانهم
يظهرون حاجة الى التمتع بالرياضة ، وشجاعة بدنية للقتال . وفي
محاولة احدث لحساب سمات الشخصية كيميا في علاقتها بالمزاج وضع
Cortés كورتس وغاتي Gatti (١٦) السمات التي ادرجناها في الجدول
١/١٧ . وقد توصلنا الى هذه السمات عن طريق مراجعة اوصاف
المزاج وضعها باحثون آخرون عديدون .

وفي دراستهما ، حدد (كورتس وغاتي) النموذج الجسدي لمائة
فتى عمرهم (١٧ر٥) سنة تبعاً لمنهج (بارنل) الذي وصف اعلاه .
فالشباب وحدهم الذين امكن تصنيفهم بوضوح على انهم ينتمون لاحد
النماذج الجسدية التي اشركت في الجزء الخاص بتقدير المزاج من
الدراسة . وحدد مزاج الفتیان عن طريق سؤال كل واحد منهم انتقاء
الصفات التي يعتقدون جيداً بأنها تصفهم من بين مجموعات من الصفات
اختيرت من قوائم معروضة في الجدول رقم ١/١٧ .

وكانت نتائج الدراسة ايجابية جداً . فقد اختار الشباب الصفات
التي كانوا يعتقدون انها ترتبط بنموذجهم الجسدي .

« فقد قدر الحشويون انفسهم بشكل متكرر ذي دلالة بانهم
لطيفون ، مسترخون ، دافئون ، وحنونون . قدر العضليون انفسهم
بشكل متكرر ذي دلالة بانهم واثقون بانفسهم ، فعالون مفامرون ، وذو
مبادرة . ووصف النحيلون انفسهم بانهم منعزلون ، خجلون متوترون ،
ومتحفظون » (16, P. 437) .

وكان العدد الأكبر من الصفات بالنسبة (٩٠ ٪) من المفحوصين
التي اشرروا عليها تقابل النموذج الجسدي المعطى .

وفي دراسة ثانية استخدم (كورتس وغاني) الطرائق ذاتها مع الفتيات . ففي حين مال الفتيان بوجه عام الى أن يكونوا عضليين ، مالت الفتيات الى أن يكن حشويات أكثر . ومع ذلك فإن واقع وجود فروق فردية بين الفتيات يجعل من الممكن تحديد نموذجهن الجسدي . فقد بدا وجود علاقة وثيقة بين البنية الجسدية والمزاج لدى الفتيات أكثر مما وجد لدى الفتيان . ويمكن أن يعزى هذا ، على الأقل جزئيا ، الى واقع أن الفتيات كن أكبر سنا من الفتيان بسنوات قليلة . ويمكن أن تكون سمات شخصيتهن قد غدت أكثر تكاملا من أولئك الفتيان . ومن الممكن أيضا ، مع ذلك البنية الجسدية تقوم بدور أكبر في تحديد امزجة الفتيات مما تفعل بالنسبة للفتيان .

والآن لماذا ترتبط السمات الطبيعية ارتباطا وثيقا بالبنية الجسدية ؟ يمكن الجدال من ناحية أولى ، بأن المزاج كالبنية الجسدية موروث الى حد كبير بحيث أن البنية الجسدية والمزاج مرتبطان بالصفات الجنسية المميزة . ومن ناحية أخرى ، يعتقد بعض الناس بأن العلاقة ثقافية ، أي أن الناس ينمون المزاج الذي يتوقعه المجتمع منهم — أو تحقيق ذاتي لنموه .

ونحن نعتقد بأن المزاج مرتبط بالانفعالات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالفيزيولوجيا . ويمكن إدراك أن الفروق الفردية في الفيزيولوجيا ، التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالفروق الفردية في البنية الجسدية يمكن أن ترتبط بالمزاج وهو أمر محتمل في الواقع — ويمكن لبيئة المرء أن تقوم بدور هام بالطبع في رعاية النزعات الطبيعية المرتبطة بالمزاج فيزيولوجيا وتمزجها أو في بعض الحالات كفها) . ويعني هذا أن من الممكن أن تحدث الآراء النمطية المتجذرة الاجتماعية والثقافية مع البنية البيولوجية للفرد ترابطا بين البنية الجسدية والمزاج .

وفي هذا المجال أجريت دراسة مشوقة على أطفال في السابعة من العمر (١٧) . قلدى الأطفال في هذه السن إشراف ثنائي أقل من المراهقين ،

ونماذجهم الجسدية لم ترسم بعد . وكان في هذه الدراسة ٢٧ بنتاً و ٣٢ صبياً قد حددت نماذجهم الجسدية وربطت النتائج بالصفات المميزة للشخصية كما حددتها سلالمة التقدير فوجد ارتباط قوي بين البنيات الجسدية والامزجة في الاتجاهات المتوقعة . مثال ذلك ، اظهرت البنات في السابعة من العمر من النموذج المخي قللاً اكبر ، وخضوعاً ، ودقة في التوافه اكثر مما فعلت ذوات النموذج الحشوي او العضلي .

وهذه المعطيات يمكن ان تعني ان التشكيل الاجتماعي الثقافي يبدأ مبكراً جداً في الحياة ، والذي نعرف انه يتم ، ولكنها يمكن ان تعني ايضاً ان هناك إمكانية للتشكيل . ومن الممكن ان يستطيع الاطفال ان يتشكلوا بسهولة اكبر في بعض السمات المزاجية اكثر من غيرهم . وبدون إمكانية التشكيل او التشكيل الفعلي فقد لا تظهر السمات . وكما قلنا قبلاً ، إننا نعتقد بان الطبيعة تتفاعل مع التقليدية ، وتحدث بذلك الترابطات الملاحظة بين البنية الجسدية والمزاج .

ويرتبط الارتباط بين البنية الجسدية والطبع ارتباطاً وثيقاً بالترابط الراسخ جيداً بين البنية الجسدية والجاذبية ، والشعبية في المجتمع (١٨ - ٢١) . وفي هذه الحالة ، فإن السبب الاجتماعي كلياً تقريباً ، لأن الجاذبية الجسدية يجب ان تدرك وتقوّم من قبل الآخرين من أجل العلاقة بالشعبية التي يجب ان تكون موجودة . وكما رأينا ، توجد في مجتمعنا (USA) نظرات مثالية يحكم الناس بموجبها على انفسهم ، وعلى الآخرين . ولكن ما يزال هناك سؤال عما إذا كانت الشعبية يمكن الا تتوقف أحياناً على عوامل أخرى مثل الشخصية ، والانجاز المدرسي.

وقد ضمت إحدى الدراسات التي حاولت الاجابة عن هذا السؤال فتياناً وفتيات من صفتين مختلفتين ، « الخامس والعاشر عشر » فالطلاب في كلا الزمرتين كان لديهم رفاق صف لسنوات طويلة ، وعرف أحدهم الآخر جيداً ، واخذت صور فوتوغرافية بالابيض والأسود لجميع

المشاركين وطلب في الاجتماعات الفردية من كل فرد ان يقوم الصور الفوتوغرافية لشباب في صفه عن طريق وضعهم في طائفة من الطوائف التالية : جميل ، متوسط ، قبيح . وطلب الى المفحوصين ايضاً ان

الجدول رقم ٢/١٧ - الترابطات بين ترتيب الشعبية

الترابط بين رتب الشعبية وبين العوامل :

الارتباط	مستوى جنس	جنس	PA	ATT	CGA	NATS	PA
بين	الصفوف	الحكام	المفحوصين	PA	ATT	CGA	NATS
و	ATT						
صبيان	صبيان	٩٦.٠	٩٢.٠	١٥.٠	٢٥.٠	٨٨.٠	
بنات	بنات	٩٤.٠	٨٤.٠	٣٦.٠	٣٢.٠	٧١.٠	
٥	صبيان	٨٩.٠	٧٦.٠	١٠.٠	٢٧.٠	٧٥.٠	
بنات	بنات	٦٧.٠	٧٤.٠	٢٢.٠	٢٣.٠	٨٣.٠	
١١	صبيان	٦٤.٠	٩٠.٠	١٢.٠	٦.٠	٤٥.٠	
بنات	بنات	٨٧.٠	٨٣.٠	٣١.٠	١٥.٠	٧٥.٠	
١١	صبيان	٧٤.٠	٩٦.٠	٠.٢	٢٠.٠	٦٦.٠	
بنات	بنات	٤٧.٠	٩٢.٠	٠.٩	٨٠.٠	٦٣.٠	

المصدر :

- PA — Physical attractiveness الجاذبية الجسدية
ATT — Perceived attitude similarity التشابه في المواقف المرددة
CGA — Cumulative grade averages متوسطات الدرجات الكلية
علامات اختبار
NATS — National Achievement Test Scores التحصيل القومي
Cavior, N., & Dokecki, P. R. Physical attractiveness, Perceived attitude similarity and academic achievement as contributors to interpersonal attraction among adolescents. Developmental psychology, 1973, IX, 44-54.

يرتبطوا الصور من الأكثر جاذبية الى اقلها . فوجد ترابط جيد بين تقويم الصور وبين ترتيبها ، وكان الافراد المفحوصون ثلثتين في تقديراتهم للجاذبية . وكل مفحوص قوّم ورتّب طلاب صفه فيما يتعلق بحبه أو كرهه لهم . وملا استبانة تقوّم التشابه أو عدم التشابه في المواقف بين المفحوص وكل زميل في صفه .

وبعض نتائج هذه الدراسة معروضة في الجدول رقم ١٧ / ٢ . وكما يمكن أن نرى وجود ترابط عال جداً بين الشعبية والجاذبية الجسدية في فئتي العمر كلتاهما . ولكن كان هناك ترابطات عالية أيضاً بين الشعبية والمواقف المتشابهة وبين الجاذبية الجسدية . وعلى العموم ، يبدو أنه بالنسبة لطلاب الصف الخامس (باستثناء الفتيات اللواتي يحكمن على الفتيات) كانت الجاذبية الجسدية أكثر أهمية من التشابه في المواقف أو التحصيل الدراسي في تحديد الشعبية ، ولكن بالنسبة لطلاب الحادي عشر (باستثناء الفتيان الذين يرتبون الفتيات) فقد توقفت الشعبية على تشابه المواقف أكثر من الجاذبية الجسدية .

ويبدو أن هذه النتائج تفسيراً يتفق والحس العام . فبين الأطفال الذين لا يملكون اهتمامات ومواقف كثيرة مختلفة جداً تكون الجاذبية الجسدية أكثر أهمية من المواقف في تقرير الشعبية . ولكن بين المراهقين يكون العكس هو الصحيح . فمواقف المرء أو شخصيته أكثر أهمية من جاذبيته الجسدية لكي يكون أكثر شعبية . وبين فتيان الصف الحادي عشر تكون الفتيات أكثر شعبية مع ذلك بسبب مظهرهن منهن بسبب شخصياتهن وهي ظاهرة معروفة جيداً .

وإذن ماذا عن الارتباط القوي القائم بين المظهر والشعبية الذي ذكر آنفاً ؟ يجب أن نلاحظ في جميع تلك الدراسات أنه لا يعرف المفحوصون أحدهم الآخر . وقد يكون الحال كذلك عندما يكون المراهقون أو حتى الراشدون بالنسبة لهذا الموضوع) لا يعرف أحدهم الآخر فإن ترتيب الشعبية ، أو الجاذبية البينية إنما توضع على أساس الجاذبية الجسدية .

ومع ذلك ، فإن بين الشباب الذين يعرف أحدهم الآخر ، يمكن أن تكون
الاجاذبية الجسدية أقل أهمية من الشخصية في تحديد الشعبية
(باستثناء ما لاحظناه أعلاه) .

الفروق المدرسية :

المدرسة الثانوية الأمريكية مجتمع مصغر فكثير منها كبير يتألف
من (١٠٠٠) الى (٤٠٠٠) طالب ؛ وغالباً ما تكون لهم مستويات
اجتماعية اقتصادية وإثنية مختلفة . وتقدم أكبر المجتمعات المدرسية
فرصاً للمشاركة في الرياضة ، والموسيقى ، والمناظرة وصحيفة المدرسة
وغير ذلك . وفي هذا الشأن ، تعكس المدرسة الثانوية الاهتمامات العديدة
والقدرات التي تسم النمو العقلي للمراهقين . وفي مناقشتنا للمدرسة
الثانوية سوف نركز على تكون الدور النمطي المتجسد الجنسي ،
والإبداع ، والتسرب من المدرسة الثانوية .

تكون الدور الجنسي النمطي المتجسد في المدرسة الثانوية :

منذ منتصف الستينات أصبح ظاهراً للعيان أن المدارس تنمي قدراً
كبيراً من الدور الجنسي النمطي المتجسد . وبالرغم من أن التعليم المختلط
يقدم على ما يبدو تعليماً متساوياً بالنسبة للفتيان والفتيات ، فإن
هذا ليس الحال في الحقيقة . فالأشكال الجلية للتمييز الجنسي هي في
التصاعد غير المتبادل في المال ، والتسهيلات ، والتجهيزات ظاهرة بالنسبة
للرياضيين من الفتيان . كذلك يقدم للفتيان دورات في الإعداد المهني
أكثر مثل الورشة ، والعلوم ، والميكانيكا أكثر من الفتيات . وبالرغم
من أن الفتيات الآن يسجلن في بعض الدورات فإنها قد صممت للفتيان .

وتبدو أشكال مرهفة أكثر للتمييز الجنسي في الكتب المدرسية (٣٣) .
فيشار في كتب التاريخ إلى الرجال ، وتستخدم عبارات من مثل
(أجدادنا الثوريون) أو (الرجال الذين فتحوا الغرب) أو « الرجال

الذين بنوا الامة » . وتستخدم احيانا مصطلحات تحط من دور النساء ، او تصور النساء ضعيفات خجولات . وفي كتب العلوم والرياضيات في المستويين الاعدادي والثانوي من المدرسة كليهما لا يذكر شيء من العلماء المشاهير من النساء في العلوم والرياضيات . ويصور النساء في مسائل الرياضيات يؤدين الأعمال المنزلية (٢٣) . مثال ذلك مسألة نموذجية يمكن ان تكون (روث) تجدل اشربة من القماش لصنع بساط ، كم من الشرائط يمكنها ان تقص من ٥٤ بوصة من القماش اذا كان كل شريط بعرض $\frac{1}{2}$ بوصة ؟ .

والشكل الآخر من الدور الجنسي النمطي المتجسد هو في تأسيس مدارس مهنية او دراسية خاصة في المناطق الحضرية الكبيرة . وهذه المدارس تكون عادة للفتيلن فقط ، وتقوم غالبا على الآراء النمطية المتجمدة الجنسية التي تسود في المدرسة الثانوية حيث يفترض بان الفتيان وحدهم يهتمون بالعلوم والتجارة والميكانيك (٢٤) . وبالرغم من وجود دليل على التغير في هذا المجال فإن التغير صغير وتدرجي . وفي الولايات المتحدة في عام ١٩٧٠ لم تسجل طالبات في المدارس الثانوية للبنات في العلوم الزراعية ولكن في عام ١٩٧٢ كان ٥ ٪ من الطلاب فتيات . وفي عام ١٩٦٥ كان حوالي ٥ ٪ من الطلاب في المدرسة الثانوية هم الذين تسجلوا في دروس الصحة ذكورا ، ولكن قبل نهاية عام ١٩٧١ ارتفعت هذه النسبة الى اكثر من ١٢ ٪ (٢٥) . وبالرغم من ان الطريق ما يزال طويلا لإزالة الآراء النمطية المتجمدة الجنسية ، فإنه يبدو من المشجع أن الذكور قد بدأوا بدخول الميادين التي كانت تعتبر انثوية ، وأن النساء قد بدأن بدخول الميادين التي كانت مذكورة سابقا .

ومع ذلك ، ففي مستوى الجامعة ، يكون جميع الطلاب المسجلين في دروس الاستهلاك وتدير المنزل هم من النساء (٢٥) . وعلى العموم ، تمكس السياسات المدرسية الدور الجنسي النمطي المتجسد في المجتمع الأمريكي على نطاق واسع وتبعاً لزمرة من الكتاب .

« فإن المرأة المتوسطة ابداع إحصائي ، وخيال ، وقد استخدمت للدفاع عن الأمر الواقع لسوق العمل على افتراض أن معرفة جنس الموظف ينبئ بشكل ثابت عن استعداداته المهنية. وهذا الافتراض خاطيء، فمعرفة أن العامل أنثى يسمح لنا بالتنبؤ بأنها سوف تمسك عملاً في المجال النسائي ، وأنها سوف يكون أجرها أدنى بشكل جوهري بالنسبة لامرأة تحمل مؤهلاتها . ولكن معرفة أن عاملاً هو امرأة لا يساعد كثيراً في التنبؤ بما تريده من عملها » [26, P. 96] .

إن خفض أو إزالة الدور الجنسي النمطي المتجمد في المجتمع كله - وبشكل أكثر تخصصاً في المدارس - سوف لا يكون سهلاً (٢٧) . وسوف



المدارس الثانوية تقدم اليوم فرصاً كثيرة أكثر من قبل للشابات للانخراط في المناقشات الرياضية .

يعني تقديم أدوار نموذجية أكثر على شكل نساء في مواقع قيادته في كثير من المهن ، بما في ذلك مدير مدرسة ثانوية . وسوف يعني التخلص من الأفكار النمطية المتجمدة من أن النساء الناجحات يكرهن الرجال وهن عدوانيات . ومواقف أرباب العمل إزاء النساء تحتاج أيضا إلى أن تتغير . فالنساء اليوم يستطعن القيام بالتزامات طويلة الأمد في أعمالهن . وغالبا ما يكن مؤهلات تاهيلا جيدا جدا للترقية والتقدم . ويجب أن تعمل كثير من النساء على أساس نظامي لكي يقدمن للأسرة دخلا اضافيا ، وكثير من النساء يشعر بأن المهنة جزء أساسي من حياتهن .

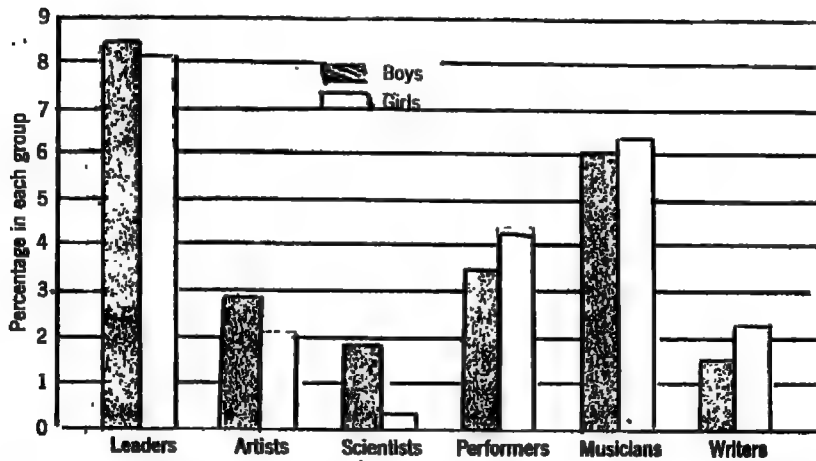
وينبغي أن نبرز أن إلغاء الدور الجنسي النمطي المتجمد ، وفتح فرص عمل أكثر سوف يساعد الرجال والنساء على حد سواء . فالرجال كما النساء مثقلون تقريبا بالآراء النمطية المتجمدة ، وبالتخلص منها يأمل الأمريكيون بالتعبير عن امكاناتهم الانسانية كاملة أكثر من جزء محدد ثقافيا منها . وسوف يستفيد الرجال عن طريق امتلاك ميادين أعمال متوافرة للانتقاء منها .

الابداع في المدرسة الثانوية :

يعتبر الشخص المبدع بوجه عام غريبا نوعا ما ، صريحا ، غير انصياعي ، ومستقل الفكر . فقد وجدت بعض الدراسات الباكرة في الواقع حول الابداع المراهق مثل هذه السمات (٢٨،٢٩) . والشباب المبدعون لا يتوافقون فكريا أو اجتماعيا إلى الحد الذي يتوافق فيه ذوو الذكاء العالي ، (ولكنهم ليسو مبدين جدا) ، من الشباب . وليس من المستغرب كما أوضحنا في مناقشتنا للابداع لدى الأطفال أن يفضل المعلمون الطلاب الأكثر ذكاء ، والمنصاعين اجتماعيا على أولئك الذين هم أكثر ابداعا (وغير منصاعين اجتماعيا . وهذه النتائج الباكرة يمكن أن تعطي انطبعا مغلوطا عن كيفية تلاؤم المراهق المبدع في المدرسة الثانوية تلاؤما جيدا وفي دراستين مترابطتين (لولبرغ Walberg) (٢٠-٢١) قد اظهرتا أن المراهقين المبدعين مندمجون اندماجا اجتماعيا جيدا في المدرسة الثانوية . كان المفحوصون (٢٢٢٥ فتى و ٧٤١

فتاة) قد اختيروا من عينة وطنية من طلاب صفوف الفيزياء في المدارس الثانوية ، وحددت هوية المراهقين المبدعين عن طريق أجاباتهم من استبانات لتاريخ حياتهم تعالج الزعامة ، والادب والعلم ، ولاداء في فنون (الرقص ، والتمثيل ، والموسيقا ، والكتابة) . وكان يصنف المفحوص مبدعا اذا اشر احدهم على وصف او اكثر يظل صحيحا بالنسبة له من مثل « الموسيقا - الى اي حد اما في الموسيقا ؟ - لدي اهتمام كبير بالموسيقا . دخلت مسابقات عديدة ، وفزت بأكثر من جائزة إما لادائي الخاص او لانتاجي الاصيل لمقطوعة موسيقية » وبين الشكل ١/١٧ ما النسب المتوية للشباب الذين اعتبروا مبدعين في مجالات مختلفة على اساس اجاباتهم .

وفيما يتعلق بالتكيف مع المدرسة فقد وجد انه : « خلافا للطلاب الآخرين يقدم الطلاب المبدعون انفسهم كمبدعين ، واصحاب تخيل ،

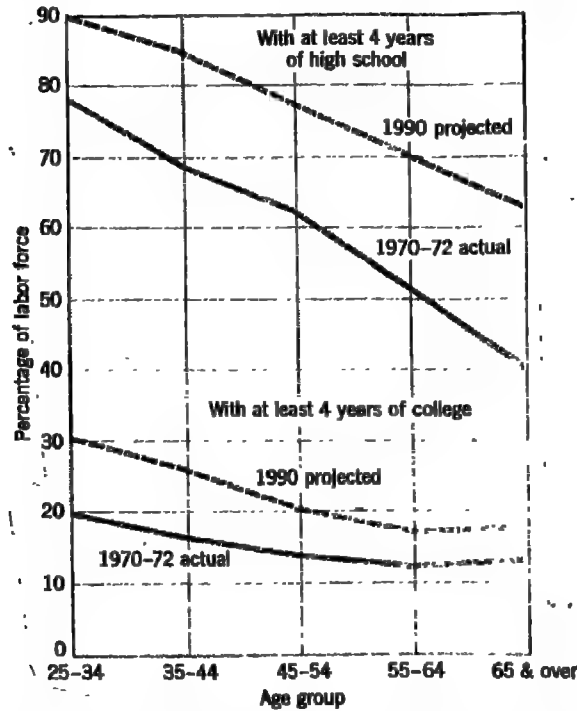


الشكل رقم ١/١٧ - النسب المتوية للفتيان والفتيات الذين انجزوا وحصلوا امتيازاً في مجالات مختلفة .

المصدر :

(Walberg, H. J., Varieties of adolescent creativity and the high School environent, Exceptional children, 1969, 36,5-12)

وان لديهم فرص للابداع . وهم غالبا يحبون المدرسة ويحصلون على
علامات عالية ويطرحون الاسئلة على معلمهم . وكذلك فانهم يفكرون
اكثر غالبا باهمية كونهم اذكاء ولديهم صندوقين من الكتب في البيت ،
ي درسون ويقرأون خارج المدرسة ، ويتحدثون الى الراشدين حول المهن
في المستقبل . واخيرا فهم يتابعون العمل رغم 'لصعوبات والمهيات'
[30, P. 130] .



الشكل رقم ٢/١٧ - : النسب المتوقعة للقوة العاملة المدنية التي لديها
على الأقل ٤ سنوات من المدرسة الثانوية وأربع سنوات في الجامعة
متدرجة مع العمر من عام (١٩٧٠ - ١٩٧٢) سنة الأساس الفعلية
ومستتقة لعام ١٩٩٠ .

المصدر :

(Monthly Labor Review, 1973, 96, 27)

والنموذج الأصلي للفتيان والفتيات المبدعين كان مماثلا تماما .

فكيف نفسر واقع ان بعض الباحثين يعتقدون بان المراهقين المبدعين متكيفون جيدا في المدرسة الثانوية (٢١،٢٠) ، في حين يعتقد آخرون (٢٩،٢٨) بانهم مغتربون اجتماعيا ؟ إن هذا للتناقض يمكن ان يتوقف جزئيا على منظور المرء . فالمعطيات توحى بان الشباب المبدعين متكيفون إنما يأتي من ترتيبهم المدرسي الخاص ، ومن عملهم المدرسي ، ومن النشاط في حين ان المعطيات توحى بانهم مغتربون يأتي من تقديرات معلمهم التي يكون فيها الطالب المتفوق في ذكائهم مفضل أكثر على المتفوق في الإبداع . وربما وجد كثير من الشباب المبدعين مكانا لانفسهم في المدرسة الثانوية حتى ولو لم يقوّموا بصورة خاصة من قبل جميع معلمهم .

التسرب في المدرسة الثانوية :

لا يعتبر التسرب بوجه عام من المدرسة الثانوية امرا مرغوبا فيه حتى من قبل الشباب انفسهم ؛ في سوق العمل في يومنا هذا العالي المستوى تكنولوجيا وتنافسا . وفي حين نصف الشباب الذين بدأوا المدرسة الثانوية في الأربعينيات لم يكملوها فإن ٢٠٪ فقط من الشباب اليوم لا يتحون المدرسة الثانوية . وهذه الأعداد تنطبق على الرجال والنساء كليهما وعلى البيض وغير البيض . وواقع ان مراهقين أكثر يقعون في المدرسة الثانوية مدة أطول يعني وجود عدد أقل منهم في القوة العاملة . ويبدو ان هذه الاتجاهات سوف تستمر خلال السبعينيات وما بعدها (٢٢) .

وبالرغم من هبوط النسبة المئوية للمتسربين من المدرسة الثانوية ، فان نسبة ٢٠٪ غير مرغوبة . فبين أمور أخرى ، إن المتسربين من المدرسة الثانوية أقل احتمالا في الحصول على مؤهلات جماعية من خريجي المدرسة الثانوية ، وعلى أعمال كذلك وهذا يصبح على الفتيات بوجه

خاص . ولكن توجد فروق زمرية أيضا . فمعدل البطالة بالنسبة للمتسربين البيض من الذكور أعلى جوهريا من معدل خريجي المدرسة الثانوية الذكور . وبالنسبة للسود ، يتساوى معدل البطالة مع ذلك تقريبا بين المتسربين والخريجين(٢٣) . وإن بعض العوامل التي تقود الشباب الى التسرب من المدرسة تجعل من الصعب بالطبع عليهم أيضا الحصول على أعمال أو الحفاظ عليها .

ويتربط التسرب من المدرسة ترابطا قويا مع السلوك المنحرف من مثل الجنوح ، والادمان على المخدرات ، والحمل غير المشروع ، والغفوية ، والمتسربون ينزعون الى أن يكون لديهم تقدير متدن للذات ، والافتقار من المجتمع تكامله . في الواقع ، إنهم لا ينمون إمكاناتهم ، ولذلك غالبا ما يصبحون مشكلة للمجتمع الأكبر . وفي حالات كثيرة يكون لدى المراهق مشكلات شخصية تقوده الى التسرب من المدرسة . وهذه المشكلات ذاتها تقوده الى السلوك المنحرف أيضا . والتسرب من المدرسة عرض يدل على وجود الصعوبات الشخصية بقدر ما هو سبب لها . وعدم الحصول على شهادات الدراسة الثانوية يضاف الى مشكلات التسرب الشخصية ولا تكون سببا لها(٢٤) .

الآداء المدرسي :

يلدر (سرفانتس Cervantes) (٢٥) نماذج أصلية للآداء المدرسي التي يمكن أن تتنبأ فيما إذا كان شخص ما سوف يكون متسربا . ويكون المتسربون المحتملون متخلفين سنتين في الرياضيات والقراءة ، ويحصلون على علامات ضعيفة قبل ذلك بزمان طويل في المدرسة . المتسرب المحتمل يفشل عادة في صف أو أكثر ، وله على العموم سجل دوام ضعيف . وكثير من هؤلاء الشباب يغيثرون مدارسهم في الأغلب ، ويعرضون مشكلات إدارية في الصف . وتؤكد دراسة أحدث(٢٤) نتائج (سرفانتس) أن أكثرية من الطلاب الذين يؤدون أداء درائيا ضعيفا في المدرسة الثانوية يمكن تحديدهم مبكرا في المدرسة الابتدائية . ويعاني ٥٠٪ قبل

إنهاء الصف الثاني من فشلهم الأول ، و ٧٥٪ قبل إنهاء الصف الرابع ،
٩٠٪ قبل إنهاء الصف السابع . وكانت المجالات الحرجة للصعوبات
الأولية اللغة الانكليزية والرياضيات [34, P. 143] .

الأسرة :

عندما يصبح الشاب على درجة كافية من النضج جسدياً وعمراً
للعمل ، فإن الأسر ذوات الدخل المتدني يمكن أن تشجعهم على
العمل (٣٥ - ٣٨) . ولكن دخل الأسرة ذاته ليس هاماً بقدر مواقف
الأبوين . فمعظم الأسر ذات الدخل المتدني في أمريكا تستطيع ان ترسل
اولادها الى المدرسة الثانوية . ولكن هؤلاء الآباء يمكن ان يشغلوا أعمال
ذوي الياقات الزرقاء التي لا تتطلب تعليماً رسمياً . ويمكن ان يتواصلوا
بصورة مباشرة او غير مباشرة مع من حصل عليه دون تعليم ، وان
اطفالهم يستطيعون ذلك أيضاً . ويظهر البحث المسحي بأن الآباء الذين
اكملوا شيئاً من المدرسة الثانوية او الجامعة لديهم اطفال اكثر نسبياً
ينهون المدرسة الثانوية (٣٩) . وكثير من الأسر ذوات الدخل المتدني ،
وبخاصة الأسر المهاجرة التي تتحرك صعوداً ، والتي تريد الإفادة بشكل
كامل من كل فرصة لنفسها ، واولادها ، تنجح غالباً في إرسال اولادها
الى المدرسة الثانوية والى الجامعة .

ولكن المواقف إزاء المدرسة ليست إلا جزءاً من الصورة . فالمرهقون
ذوو الدخل المتدني قد يجدون من الصعب المنافسة دراسياً واجتماعياً
مع أولئك من الطبقة الوسطى . والمرهقون من ذوي الدخل المتدني
يمكن ان يكون عليهم العمل بدوام جزئي او المساعدة في أعمال البيت ،
ورعاية أشقائهم الأصغر منهم - ويمكن ان تكون فرص الاغناء التربوي
وبخاصة الرحلات محدودة تماماً (٤٠) .

والى جانب هذه العوامل هناك طبيعة حياة الأسرة ذاتها . فبين
المرهقين من ذوي الدخل المتدني والمتوسط كليهما الذين يتسربون من
المدرسة ، يوجد غالباً شجارات الأسرة وصراعاتها . فبعض الشباب

يهجرون البيت (مع شجاره المستديم) والمدرسة ما دام يبدو انه السبيل الوحيد للإفلات من وضعية مستحيلة . وفي هذه البيوت لا يوجد تواصل حقيقي بين أعضاء الأسرة ، ولا رعاية حقيقية ومشاركة بين الواحد والآخر (٢٨) . والمشكلات الزوجية شائعة أكثر بين آباء الشباب الذين يتسربون من المدرسة منها بين آباء أولئك الذين ينهون المدرسة (٢٥ - ٢٨) .

الآثار :

وليس من المستغرب أن يذكر المتسربون من المدرسة أنهم لم يشعروا بكونهم مقبولين من زمرة أترابهم . وكثير من الشباب الذين يشعرون بالعزلة عن أترابهم يعزونه إلى المال . ولا يرون أنهم يستطيعون عقد اللقاءات واللباس بأسلوب يجعلهم مقبولين من أترابهم ويشعرون نتيجة لذلك يعاملون معاملة جافة . وكلا الفتيان والفتيات يمكن أن يتسربوا من المدرسة من أجل الإفلات من وضعية مؤلمة وبعض الفتيات اللواتي يتسربن من المدرسة للزواج السريع بعد ذلك ، وللتعويض جزئياً عن الرفض الذي يعاني منه في المدرسة (٢٦ - ٢١) .

المدرسة الثانوية :

ومن المعترف به بوجه عام اليوم أن مظاهر كثيرة من المدرسة الثانوية ذاتها يمكن أن تقود المراهقين إلى التسرب . ويشمل هؤلاء الإلحاح القوي على الموضوعات الدراسية ، والإعداد للجامعة ، وكذلك فقدان الدروس المهنية . وكثير من الشباب يتركون المدرسة لمجرد أنها لا تلبي حاجاتهم المهنية والترفيهية . وقد وجد أن معظم المتسربين مسجلين في منهاج عام قبل أن يتركوا المدرسة . ولعلاج هذه الوضعية فقد بدأت أنظمة مدرسية كثيرة بتقديم دروس مهنية ذات أهمية كبرمجة الكمبيوتر ، واخذوا ينظمون برامج عمل دراسي حيث يستطيع الشباب العمل بدوام جزئي كمتدربين لصالح المدرسة . وبالرغم من وجود أسباب

عديدة تطل تسرب الشباب من المدرسة ، فإن إجراء تغييرات في منهاج المدرسة يمكن ان يساعد الى حد ما في الاحتفاظ بهم فيها .

الفروق الجنسية :

تصبح الفروق الجنسية خلال المراهقة بارزة بشكل خاص لا في مجال النمو الجسدي فقط ، بل في التحصيل الدراسي ايضا (رغم ان هذا لا يمثل فروقا في القابليات ، وفي مفاهيم الذات ، وفي إشباع الدور الجنسي) .

التحصيل الدراسي والقدرة العقلية :

قلنا في فصول سابقة ان الفتيات يملن الى الحصول على علامات أعلى في اختبارات القدرة اللغوية ، في حين ان الفتيان يميلون الى اداء افضل في اختبارات القدرة المكانية(٤٢) . ولكن توجد فروق فردية واسعة في هذه الأمور . اضع الى ذلك ان الاختبارات التحصيلية والدرجات المدرسية لا علاقة لها بعمل المرء فيما بعد او باختباره المهني . مثال ذلك تبين دراسة ان الفتيات كن أعلى من الفتيان في مقاييس حاصل الذكاء ، والعمليات العقلية ، وفهم العلوم(٤٣) . اما من الناحية المهنية فإن نساء قليلات جداً يدخلن مع ذلك ، في مجالات العلم والهندسة .

ويظهر الجدول رقم ٣/١٧ كيف يعمل الفتيان بالمقارنة مع الفتيات في الاختبارات التحصيلية . ولماذا تختلف الاختبارات المهنية للفتيات كثيراً عن استعداداتهن ؟ يبدو ان الأمر يتعلق الى حد كبير بالإشراط الاجتماعي الثقافي . ومن المشجع ان الفتيات سوف يبدأن بتوسيع آفاقهن المهنية . مثال ذلك ، ان ربة البيت والممثلة هما العملاان الأكثر شعبية بين فتيات المدارس الثانوية(٤٤)(*) .

(المترجم)

(٤٤) هذا في أمريكا .

الجدول رقم ٢/١٧ متوسط الدرجات في القاييس النفسية المختلفة
بالتيان والفتيات

المقاييس في مجموعات	الفتيات	التيان
المعرفية الذكاء	١١٨١	١١٢١
العمليات العلمية	١٠٥٥	١٠٢٩
فهم العلوم	٢٤٤	٢٢٩
التحصيل في الفيزياء	١٦٥	١٨٦
المناسط العلمية الحياة العملية	١١	٠٩
دراسة الطبيعة	١١	١٣
الدراسة المدرسية	١٥	١٥
العمل دون براعة أو اتقان	٠٨	١٥
الكون	٠٩	٢
أنقسم الاجتماعية	١١٤	٢٥
البدعية	١٢٨	٢٦٦
الدينية	١١٩	٢٥٥
الاقتصادية	١٢١	٢٢٦
السياسية	٢٩٢	٢٤٦
النظرية	٢٨٦	٢٤٦
الشخصية الانتماء	٢٢٤	٢
التغير	٢٢	٢٩
النظام	٢٦	٢٥
الصرامة	٢١	٢١
التحصيل	٢١	٢١
المقائدية الاستبداد	١٩	٢١
	٢	٢

المصدر :

Walberg, H., Physics, femininity and Creativity, Developmental
Psychology, 1969, 1, 47-54.

وفي هذه القضية يأتي منظور مختلف من دراسة تتبعية طولانية للاستعدادات والتحصيل . فقد عمل برنامج الموهبة وهو برنامج قومي للاختبارات لتحديد الطلاب الموهوبين مع (١٠٠٠) طالب في المدرسة الثانوية منذ عام (١٩٦٠) (٤١٤٥) . إذ كشف الاختبار المتكرر للشباب في هذه المدارس على مدى سنوات بعض الاتجاهات الهامة . فتمتصا للجدول (٤/١٧) يوجد تدن كبير في التحصيل منذ عام ١٩٦٠ الى ١٩٧٥ . ولكن توجد بعض المكاسب أيضاً ، ويبدو أن الفتيات قد تحسّن

الجدول رقم (٤/١٧) - نتائج الاختبارات التحصيلية لطلاب الصف العاشر وطالباته في عامي ١٩٦٠ و ١٩٧٥

الذكور		الاناث	
ن = ٨٧١ (١٩٧٥)		ن = ٩٢٦ (١٩٧٥)	
العلامة الخام		العلامة الخام	
الفرق المئيني		الفرق المئيني	
١٩٧٥	١٩٦٠	١٩٧٥	١٩٦٠
١٨٥	١٥٧	١٧٣	١٥٥
٧٧٣	٧٣٤	٨٤٥	٧٩٧
٢٨٨	٢٨٤	٢٩٨	٢٩١
٩٠١	١٠	٨٤	١٠١
١٢٤	١٢٢	٨٥	٩٢
٨٩	٨٨	٧٨	٨١
٨٧	٩٥	٨٧	٨٤
٨٥	٧٨	٨	٧٢
١٠٥	١٠٧	٩٩	١٠٣
٢٥٧	١٨٧	٢٠٨	٢٦٩

المصدر :

Flanagan , J. C. Changes in school levels of achievement
Project TALENT ten and fifteen year retests. Educational
Researcher , 1976 , 5 , 6 - 8 .

• تتج الفروق المئنة عندما تحول العلامات الخام الى نسب مئوية لتسهيل الموازنة.

أكثر من الفتيان في الإبداع وفي المحاكمة الميكانيكية . وهذه التغيرات لا يمكن أن تعزى لجماعات الشباب المختلفة ، ولا إلى اختبارات أكثر صعوبة وغير ذلك ما دامت العوامل وغيرها قد ضببت إحصائياً . فماذا تعني هذه النتائج ؟ ليس هناك من أجوبة بسيطة . فالمفردات على سبيل المثال ترتبط بالقراءة . ويمكن رد تدني علامات المفردات إلى مطالعة أقل لدى المراهقين وربما بسبب التلفزيون . ولكن هذا فرضية تحتاج إلى الاختبار . ومن الممكن أيضاً أن المدارس تتطلب عملاً كتابياً أقل مما كانت تفعل قبلاً ، وأن هذا يمكن أن يساعد في تفسير التدني ، وأحد مؤلفي هذا النص تفسراً آخر (٨٣) . ففي أواخر الخمسينيات والستينيات جاءت إلى المدارس مناهج جديدة كل الجدة (كالرياضيات الحديثة وتدني العلامات في اختبار التحصيل المدرسي في بعض المجالات يمكن أن يعكس جزئياً آثار حركة النساء .

مفهوم الذات وتقدير الذات :

وبسبب أن النساء كن يعتبرن من بعض الوجوه كمواطنات من الدرجة الثانية في أمريكا فقد أبدى تقديرًا ذاتيًا أدنى ، ومفهومًا للذات أفقر من الرجال . وقد وجدت دراسات كثيرة على سبيل المثال أن الفتيات أكثر تعاسة بسبب جنسهن من الفتيان (٤٨-٤٧) ، ونظير دراسات أخرى أن لدى الفتيات صعوبة أكبر بالنسبة لصورتهم الذاتية ، وجسدهن مما لدى الفتيان (٤٠، ٤٤) . ومع ذلك فإن بحوثاً أخرى ما تزال تقترح بأن الفتيات والفتيان لديهم القدر ذاته من تقدير الذات (٥٥-٥٦) . ولكي نفهم فهما أفضل هذه المعطيات المتناقضة سوف نناقش ثلاثة مظاهر للذات وهي وعي الذات ، واستقرار صور الذات ، وتقدير الذات .

وعي الذات :

عندما يكون الفرد يهتم عن وعي بالانطباع الذي يحدثه عن الآخرين فيمكن أن تكون الوضعية أكثر إرباكاً ، وقد حاول باحثون عديدون (٥٧، ٦٠)

قياس وعي المراهق لذاته لتحديد ما اذا كان الشباب او الشابات اكثر وعيا لذاتهم في الوضعيات الاجتماعية . فاستخدموا النموذج التالي من الاسئلة : « اذا طلب منك معلم ان تنهض امام الصف ، وتحدث قليلا عن عطلتك الصيفية فهل تكون عصيبا جدا - عصيبا قليلا - او لست عصيبا عن الاطلاق ؟ » (١٠) .

وتظهر النتائج ان وعي الذات يتزايد بقدر كبير من الطفولة الى المراهقة المبكرة . وهذه الزيادة كانت اكبر بالنسبة للفتيات مما هي بالنسبة للفتيان . وكان المفحوصون في هذه العينة اطفالا ايضا يعيشون في المناطق الحضرية (وسوف نناقش العرقية والقومية فيما بعد). وتعكس هذه المعطيات على ما يبدو واقع ان المظهر الجسدي للانثى في المجتمع الامريكي ترتبط ارتباطا وثيقا بالشعبية والحراك الزواجي صعدا اكثر من الذكور . فمادام لدى الفتيات سندا اكبر من مظهرهن مما لدى الفتيان ، فانه يبدو واضحا انهن اكثر اهتماما بمظهرهن ووعيهن الذاتي له مما لدى الفتيان .

استقرار صور الذات :

ولقياس استقرار صورة الذات (اي ان يكون الفرد واقعا او غير واثق من نفسه) ، انشأ الباحثون سلما يضم بنودا من مثل « اخبرني طفل « في بعض الايام احب ما انا عليه » وفي ايام اخرى لا احب ما انا عليه » . هل تتغير مشاعرك على هذا النحو ؟ . وقد طبق السلم على زمرة كبيرة من تلاميذ المدرسة الابتدائية . وتظهر النتائج انه قد توجد زيادة في عدم استقرار الذات خلال المراهقة المبكرة . واظهرت ان عدم استقرار الذات لدى الفتيات اكثر من الفتيان (١٠) .

وهذه النتائج لها شيء من الدلالة مرة ثانية اذا اعترفنا بان الفتيات تشعرن بوجه عام شعورا ايجابيا اقل حول ذواتهن مما يفعل الفتيان . ويجب ان نبرز ، مع ذلك ، ان هذا امر يتصل بالاشراط الثقافي وليس شيئا محايضا للانثوية .

ومع ذلك ، فلن عدم الاستقرار هذا لا ينطبق على مجالات أخرى ،
ففي دراسة لقياس الاختيار عبر الزمن ، فطلب من الفتیان والفتيات أن
يعددوا أموراً محببة اليهم كاللوان ، وبرامج التلفزيون ، والحيوانات ،
وغير ذلك . وبعد اسبوعين سئل المحوصون السؤال ذاته مرة ثانية
فاظهرت النتائج أن استقرار الاختيار يتزايد مع العمر في جميع مستويات
الصفوف ، وكانت الفتيات أكثر ثباتاً واستقراراً في اختيارهن أكثر من
الفتیان (١١) .

تقدير الذات :

واحد مقاييس تقدير الذات (كما لاحظنا آنفاً كانت مواقف الفرد
السلبية أو الإيجابية تجاه الذات) ، تستخدم بنوداً من مثل النود
التالية : « لكل امرئ أشياء جيدة حول نفسه وأشياء أخرى سيئة حولها
فهل معظم الأمور حول نفسك جيدة ، سيئة أو متساوية تقريباً ؟ »
واظهرت النتائج ثبة أن المراهقات من الفتيات أدنى تقديرًا لذواتهن
من الفتیان .

ويمكن أن تعزى هذه النتائج جزئياً إلى العلاقة الوثيقة بين مظاهر
الفتيات وتقدير الذات . وفي دراسة حديثة على سبيل المثال سئل
المراهقون من الفتیان والفتيات لتقدير انفسهم واثرائهم حسب سلم
المظهر التالي (١١) . وأجري على الشباب اختبار شخصية يقيس التكيف
الشخصي ، والاعتماد على الذات ، والشعور بالقيمة ، والشعور بالحرية
الشخصية ، ومشاعر الانتماء ، وميول الانسحاب ، والأعراض العصبية
ومن هذه الأمطيات استخلصت مقومات مقياس الاحساس بالقيمة
الشخصية استخلصت في التحليل .

فوجد أن الفتیان والفتيات كلاهما ينزعون إلى تقدير انفسهم
كمساوين أو متفوقين على اثرائهم . ومع ذلك ، فإن فتياتاً قدرن
مظهرهم الخاص أكثر من الفتيات أعلى من اثرائهم . وبالمثل فإن ٤٧٪

من الفتيان لم يريدوا تغيير أي شيء حول مظهرهم ، ولكن ١٢٢ ٪ من الفتيات شعرن بهذه الطريقة . وبين الفتيات (وليس بين الفتيان) وجد ترابط إيجابي بين تقديرات المظهر الشخصي وتكيفهن . وسجلت الفتيات علامات أدنى أيضاً من الفتيان في مقياس التكيف الشخصي وهذه النتائج منسجمة مع الاتجاهات التي لاحظناها تواتراً في مجتمع حيث تقدر المرأة وحتى في الجو المنحدر ليومنا هذا - عن طريق مظهرها ، فإن المظهر يقوم بدوره كبير في مفهوم المرأة لذاتها . وما نزال على ما يبدو ، بعيدين عن الوسط الاجتماعي الذي تكون فيه النساء كالرجال يمكن تقيمين تبعاً لقدرائهن وانجازاتهم أكثر من مظهرهن .

الأسرة :

وخلال المراهقة غالباً ما يدخل الشباب في صراع مع آبائهم ، واشتائهم لدى محاولتهم اكتشاف هويتهم ، وتحقيق استقلال أكبر من أهلكهم . وسوف نناقش هنا العلاقة بين حياة الأسرة والنماذج الأصلية المختلفة لنمو المراهق ، وكذلك أثر غياب الأب على الفتيات . وبالرغم من أننا قد ناقشنا غياب الأب في فصول سابقة فإن اللاحاق في تلك المناقشات كانت على الفتيات بشكل واسع .

النماذج الأصلية المختلفة لنمو المراهق :

قدم فريق بحث من زوج وزوجة وهما دانييل وجوديث Daniel & Judith Baskin باسكين اللذين انخرطا دراسة طولانية لمجموعة من البيض من الطبقة الوسطى من الذكور من الغرب المتوسط في الولايات المتحدة الأمريكية (١٥) . شارك في الدراسة (٧٣) مفحوصاً خلال سنوات دراستهم وكان أحد مقاصد هذه الدراسة وصف مختلف مسالك النمو السوي من المراهقة حتى سن الرشد . ولهذا جمعت المعطيات من مصادر من مثل المقابلات مع المعلمين والآباء وتطبيق اختبارات على الفتيان أنفسهم . بدأ جمع المعلومات في عام (١٩٦٢) واستمر حتى عام (١٩٧٠) عندما كان معظم المفحوصين قد ترك المدرسة منذ أربع سنوات أو أكمل دراسته الجامعية .

وكان هؤلاء الفتيان كمجموعة نموذجية للتيار الرئيس في الحياة الأمريكية . فمعظمهم قد تحدر من أسر سليمة . وقد أظهر نمو هؤلاء الشباب الصراع بين الرغبة في تقبل الابوين والرغبة في التحرر من تحكمهما لديهم اما من الناحية السياسية فقد كانت الأسرة من الاتجاه الوسط وكان هناك ثبات في الآراء بين الآباء والابناء . وبالرغم من معارضتهم لحرب فيتنام فقد قال الشباب انهم سوف يؤدون خدمتهم العسكرية اذا دعوا الى ادائها . وكانت مواقفهم ازاء السود تتراوح بين ترحيلهم هائدين الى افريقيا وبين مديح مجموعات السود التقدمية من مثل افهود السود .

ولدى تقويم كمية هائلة من المعطيات التي جمعت من قبل الباحثان ما كان يبدو ثلاثة مسالك نمائية الى سن الرشد : النمو المتواصل ويضم ٢٣٪ من المجموع الكلي للزمرة ، والنمو المتوالب ويضم ٢٥٪ من المجموع الكلي للزمرة ، والنمو الهائج ويضم ٢١٪ من المجموع الكلي للزمرة . اما الشباب الباقون فقد اظهروا خليطاً من النملاج الاصلية الرئيسة .

النمو المتواصل :

[تقدم المفحوصون الذين وضعوا ضمن فئة النمو المتواصل طوال المراهقة والرجولة الاولى بهدوء الهدف والثقة بتقدمهم نحو حياة راشد محققة وذات دلالة . وكان هؤلاء المفحوصون تساندنهم الظروف . فخلقيتهم الوراثية والمحيطية كانت ممتازة ، ولم تتميز طفولتهم بموت او مرض خطير لاحد الابوين او الاشقاء . وبقيت الأسرة الاصلية وحدة مستقرة طوال طفولتهم ومراهقتهم فقد ابقن مفحوص النمو المتواصل المراحل النمائية السابقة دون تراجعات . وكافوا قادرين على مواجهة المثيرات الداخلية والخارجية من خلال تشكيل تكيفي من العقل والتعبير الانفعالي . فتقبل هؤلاء المفحوصون المعايير الثقافية والمجتمعية العامة ، وشعروا بالارتياح ضمن هذا السياق . وكانت لديهم القدرة على دمج الخبرات واستخلاصها كمثر للنمو] [65, P. 40]

وبدا شباب هذه الفئة « حسني التكيف » على العموم فيما يتعلق بانفسهم والمجتمع الاوسع . وبمقارنتهم مع الشباب في المجموعات الاخرى فقد بدوا سعداء . فما كانوا انيقين او ظرفاء مع اظهار شعورهم بالتفوق ، بل بدوا يشعرون بالاستمرار والاستقرار مع الماضي الذي كلز مسقطا على المستقبل . وباحساس حقيقي جدا ، فان استقرار حياتهم السابقة قد منحهم الثقة في معالجة المستقبل ، وبدوا يعرفون ما ياتيهم وكيف يواجهونه .

النمو المتوالب :

ان هبات النمو قد اوضحت بالنموذج الاصلي لزمرة النمو المتوالب فاختلف هؤلاء المفحوصون في كمية الصراعات الانفعالية التي عانوها ، وفي نماذجهم الاصلية في حل صراعاتهم . كانت هناك طاقة مركزة اكثر موجهة نحو اتقان المهمات النمائية اكثر مما كان جليا لدى اعضاء مجموعة النمو المتواصل . كان هؤلاء المفحوصون متكيفين جيلا في بعض الاحيان ، يدمجون خبراتهم ويتقدمون ، وفي احيان اخرى كانوا يتوقفون على ما يبدو عند منطلق قبل اوانه ويكونون عاجزين عن التقدم . ان دورة التقدم والتراجع نموذجية اكثر لدى هذه المجموعة منها لدى المجموعة الاولى . ووسائل الدفاع التي كانوا يستخدمونها هي الغضب والاضفاء تمثل مرضا نفسيا اكثر من الدفوعات التي كانت تستخدمها الزمرة الاولى

كان فتيان هذه الزمرة يعانون اكثر من رضات اسرية (كالوفاة ، أو الطلاق ، أو المرض الخطير) اكثر مما كان يعاني فتيان من مجموعة النمو المتواصل . فقد دخل هؤلاء الفتيان في صراع مع ابائهم غالبا حول وجهات نظر اساسية ، وقيم اكثر مما وقع لاولئك من فتيان مجموعة النمو المتواصل . كما عانوا من تارجحات المزاج تراوحت بين الثقة بالنفس والاكتئاب . وبالرغم من ان الفتيان في هذه المجموعة قد اقاموا صداقات قوية ، فانهم يجدون كثيرا لتكوين هؤلاء الاصدقاء ، وللاحتفاظ بهم .

والنموذج الأصلي الكلي لتلاؤم هؤلاء الشباب كان كافياً من حيث أنهم أرسوا أهدافاً بعيدة المدى ، وعملوا من أجل تحقيقها . ولكن هؤلاء الفتيان كانوا أقل استبطاناً فيما يتعلق بأهدافهم ، وكان عليهم أن يعملوا بجهد أكبر للحفاظ على توازنهم أكثر مما فعلت مجموعة النمو المتواصل .

النمو الهائج :

الفتية في هذه المجموعة يمثلون ما يوصف عادة في الأدب بالسنوات العشر العاصفة من المراهقة ؛ فلهذه مشكلات في المنزل وفي المدرسة ، ويقعون في مشكلات مع القانون أحياناً متى المفحوصون الذين اظهروا نموذجاً أصلياً للنمو الهائج من خلفيات أقل استقراراً من تلك المجموعتين الآخرين كان لدى بعض الآباء في المجموعة صراعات زواجية ظاهرة ، وبعضهم الآخر كان لهم تاريخ في المرض العقلي في الأسرة . وهكذا كانت الخلفية الوراثية والبيئية لمفحوصي مجموعة النمو الهائج مختلفة كل الاختلاف وبشكل قاطع عن تينك الزمرتين الآخرين وكان الحاضر يمثل فرقاً طبقياً أيضاً . وكان المجتمع الأصلي في دراستنا من الطبقة الوسطى بشكل رئيس . ولكن كانت تضم هذه المجموعة مفحوصين كثيرين ينتمون إلى الطبقة الوسطى الدنيا . وكان العمل الوظيفي بالنسبة لهم في بيئة الطبقة الوسطى والطبقة الوسطى العليا يمكن أن يكون سبباً إضافياً للشدائد النفسية .

وفي باكورة حياتهم كان يبدو هؤلاء الفتيان أنهم يعانون من أحداث تعيسة أكثر من الأحداث السعيدة ، وكانت علاقاتهم مع آبائهم مليئة بالصراعات ، ولدى كثير من هؤلاء الفتيان أمراض سريرية ظاهرة . وكان لدى الرجال في هذه المجموعة ، بالتأكيد ، تعلقاً قوياً بالأسرة بحيث كان أفضل مما يمكن وجوده بين المرضى النفسيين . ومع ذلك ، فإن هؤلاء الفتيان كانوا أكثر تعرضاً للقلق ، والاضطراب الانفعالي من الفتيان في الزمرتين الآخرين . وليس من المدهش بالنسبة لهؤلاء الشباب كزمرة

الا يحصلوا على تحصيل دراسي مثل شباب الزمرتين الآخرين وهو أمر لا تأثير له على اتجاههم المهني المقبل . ويقول موجز ، فإن هذه المجموعة تعاني من مراهقة مؤلمة أكثر من الجميع .

وهذه النماذج الأصلية الثلاثة مهمة لأنها تظهر علاقة وثيقة بين الحياة الأسرية ، والنمو المراهق . وبالرغم من أن حياة الأسرة المستقرة المتواصلة لا تضمن مراهقة متحررة من الصراع فإنها تساعد في ذلك . وتقتصر دراسة (أوفر Offer) أن المراهق الذي يكون على صراع مع أسرته ومع المجتمع يكون متجهداً مرهقاً . وكما أظهر (أوفر) فإن نسبة مئوية كبيرة من المراهقين يمرون بالمراهقة دون عاصفة أو شدة نفسية . ولكن ما لا نعرفه ، وما تكشفه دراسات مثل دراسة (أوفر) في نهاية الأمر هو ما يكون لهذه النماذج الأصلية للنمو المراهق من أثر على المستقبل المهني المقبل للشباب . وقد يكون من المفيد الحصول على سجلات قابلة للمقارنة بالنسبة للفتيات .

غياب الأب والفتيات المراهقات :

وكما قلنا في مناقشتنا السابقة إن غياب الأب يمكن أن يحدث من طريق الوفاة أو الطلاق في أوقات مختلفة من نمو الطفل . مثال ذلك ، كثير من أندر'سات (٦٦ - ٦٨ - ٨٤) ، تظهر أن غياب الأب له أثر ذو دلالة على فتيان ما قبل المراهقة ، ولكن ذلك لا يصح على ما يبدو بالنسبة للفتيات . وهذه المعطيات لا تتفق مع بعض النظريات النفسية الاجتماعية التي تفترض أن تعلم الدور الجنسي والعلاقات المختلطة الفعالة تتطلب علاقة مع الأهل من الجنس الآخر (٦٦ - ٧١) .

وكما لاحظنا في الفصل التاسع ، مع ذلك ، يبدو هذا التناقض الظاهر في أثر غياب الأب على الفتيات قد يعود إلى الأثر المؤجل ومن هذا المنظور ، فإن غياب الأب خلال الطفولة يمكن أن يؤثر تأثيراً جيداً في سلوك الابنة ، ولكن ليس في المراهقة أو الرشد المبكر . فمثل هذا الأثر

المؤجل يمكن تفسيره جزئياً على الأقل ، بواقع ان الفتيان غالباً ما يزرون في عيادات الصحة النفسية أكثر من الفتيات . ولكن في المراهقة وما بعدها يصبح العكس ، وكثير من الفتيات يسعين أكثر من الفتيان وراء المساعدة السيكولوجية من أجل مشكلاتهن .

وفي دراسة ضيّقت بعناية ، وأحسن تصميمها اختبرت (مافيس هيدرينغتون Mavis Hetherington) (٧٣) فرضية الأثر المؤجل . وكان مفحوصوها في ثلاث مجموعات من الفتيات تتألف من (٢٤) فتاة في كل مجموعة ممن كن يداومن على مركز اجتماعي للترفيه . فقد أتت المجموعة الأولى من الفتيات من أسر سليمة ، وكان آباء المجموعة الأخرى مطلّقين ، وكان أفراد الزمرة الثالثة قد فقدن آباءهن بالوفاة . وكانت تتراوح أعمار الفتيات بين ١٣ - ١٧ سنة . وكانت الفتيات كلهن متكافئات ما دمن جميعهن الطفل المولود الأول وليس لهن إخوة . وكانت ست فتيات في مجموعتين ، وخمسة في المجموعة الأخرى كن طفلات فقط . ولم يكن هناك ذكور يعيشون في البيت بعد حدوث الفراق بالنسبة لمجموعتي فتيات غياب الأب ، ولم تكن هناك فروق بين المجموعات في مثل هذه العوامل كمتوسط عمر الأمهات ، والانتماء الديني ، وعمل الأب والأم أو عدد الأشقاء .

وقد استخدمت مقاييس متنوعة لتقدير شخصيات الفتيات وسلوكهن . وبعض أكثر المقاييس أهمية كانت تعتمد الملاحظة - ما هي الأماكن في صالة التسلية كانت الفتيات يمضين وقتهن فيها ؟ وما هو الكرسي الذي كن يجلسن عليه في المقابلة ، وكيف يتصرفن في الرقصات . يضاف الى ذلك ان أمهات الفتيات قد قوبلن بصدد بناتهن وحياتهن بوجه عام .

وتؤكد النتائج فرضية الأثر المؤجل من حيث ان الفتيات المراهقات اللواتي غاب آبائهن يختلفن اختلافاً ذا دلالة عن الفتيات المراهقات اللواتي آبائهن موجودون من وجوه متعددة وقد وجدت فروق بارزة في سلوك

الفتيات اللواتي كان آباؤهن غائبين بسبب الطلاق عندما قورنّ بأولئك اللواتي آباؤهن غائبون بسبب الوفاة . وعلى العموم ، فإن الفتيات اللواتي كان آباؤهن مطلقين يجذبين نحو الفتيان أكثر مما فعلت الفتيات من أسر سليمة ، وبالمقابل ، فإن الفتيات اللواتي كان آباؤهن متوفين كن مكفوفات في سلوكهن إزاء الفتيان أكثر مما كانت فتيات المجموعتين الأخريين .

وبعض المعطيات معروضة في الجدول رقم (٥/١٧) فتقضي الفتيات اللواتي آباؤهن مطلقون وقتاً كبيراً في مناطق الذكور في مركز الترفيه ، في حين أن الفتيات اللواتي قد مات آباؤهن يقضين معظم وقتهن في مناطق الاناث . وفي الرقص تنزع المجموعة الأخيرة الى التسكع قرب خط المنطقة المخصصة للذكور فقط ، في حين تميل المجموعة الأولى الى البقاء مع الفتيات الأخريات أو تختبئن في الحمام . وليس لهذا أية علاقة بجاذبيتهم ما دامت كلتا المجموعتين من الفتيات يطلبن للرقص بالنسوي غالباً .

والأوصاف التالية التي قدمتها أمهات لبناتهن تلح على هذه الفروق في التوجيه : قدمت الوصف الأول ام أرملة والثانية قدمته ام مطلقة :

إنها شبيهة جداً ، لها صديقات كثيرات ولكنها لا تعقد لقاءات كثيرة ، وهي مرحلة متحمسة عندما تكون بين البنات ومهرجة تقريباً ، ولكنها تصمت عندما يدخل رجل ما ، ولا تتكلم كثيراً أبداً حتى عندما تكون قرب خالها . وعندما يهتم لها الفتيان فإنها تصدهم حتى ولو لم يكن لديها ما تفعله ، وتقول إن لديها وقت طويل من أجل ذلك فيما بعد . ولكنها في السادسة عشرة من عمرها الآن ، وهي جميلة جداً ، ولدى جميع صديقاتها اصدقاء .

« كنت على وشك أن أفقد توازني ، هذه الطقعة سوف تسيطر علي ، لقد كانت طيبة جداً حتى السنوات القليلة الأخيرة ثم فجأة تغيرت عندما

الجدول رقم ١٧/٥ - متوسط تكرار ضروب السلوك المختلفة
في مركز التسلية التي انخرطت فيها الفتيات ذوات الآباء الفاقين ،
والنفصلين عنهم مبكراً أو متاخراً (*)

التحول الملاحظ		الآب الفاقين		مطلق مبكر		مطلق متأخر		وفاة مبكرة		وفاة متأخرة	
العدوان عن طريق اللب	٢٠١٤	٢٠٦	٢٠١٥	٣٠٥٤	٣٠٥٤	٢٠٦	٢٠١٥	٢٠١٥	٢٠١٥	٢٠١٥	٢٠١٥
السمي وراء المديح والتشجيع	٣٠١٤	١٠٦	١٠٤٦	٠٠٨٢	٠٠٨٢	١٠٦	١٠٤٦	١٠٤٦	١٠٤٦	١٠٤٦	١٠٤٦
والإنتباه من قبل الراشدين الذكور	٢٠١٤	٠٠٨٠	٢٠٣١	١٠٢٧	١٠٢٧	٠٠٨٠	٢٠٣١	٢٠٣١	٢٠٣١	٢٠٣١	٢٠٣١
والإنتباه من قبل راشدين إناث	٢٠٢٨	١٠٥٠	٢٠٦٩	٠٠٩١	٠٠٩١	١٠٥٠	٢٠٦٩	٢٠٦٩	٢٠٦٩	٢٠٦٩	٢٠٦٩
السمي وراء التماس الجسدي	٢٠٩٣	٣٠٣٠	٢٠٣١	١٠٠٠	١٠٠٠	٣٠٣٠	٢٠٣١	٢٠٣١	٢٠٣١	٢٠٣١	٢٠٣١
والقرب المبهدين مع الأتراب من الذكور	٣٠٢١	١٠٥٠	٣٠٣٨	١٠٧٢	١٠٧٢	١٠٥٠	٣٠٣٨	٣٠٣٨	٣٠٣٨	٣٠٣٨	٣٠٣٨
السمي وراء التماس الجسدي	٩٠١٤	٥٠٨٠	٢٠٢٣	١٠٠٩	١٠٠٩	٥٠٨٠	٢٠٢٣	٢٠٢٣	٢٠٢٣	٢٠٢٣	٢٠٢٣
والقرب المبهدين مع الأتراب من الإناث	١١٠٦٤	١١٠٧٠	١٦٠٥٤	١٨٠٤٥	١٨٠٤٥	١١٠٧٠	١٦٠٥٤	١٦٠٥٤	١٦٠٥٤	١٦٠٥٤	١٦٠٥٤
مبادئين الذكور	١٢٠٧٨	١٨٠٠٠	١٥٠٣٨	١٦٠٩١	١٦٠٩١	١٨٠٠٠	١٥٠٣٨	١٥٠٣٨	١٥٠٣٨	١٥٠٣٨	١٥٠٣٨
مبادئين الإناث											
فعايلات الإناث											

المصدر :

Heatherington, E. M. Effects of father absence on personality development in adolescent daughters, Developmental psychology, 1972, 7, 313-326.

(*) اعتبر الفلل أو الوفاة العائلة قبل بلوغ الطفل سن الخامسة مبكراً ، وعندما يحدث بعد ذلك يعتبر متأخراً .

نمو الطفل ج ٢ م-٢٧

بلغت الحادية عشرة إذ وجدتھا عندما عدت يوماً الى البيت في السرير مع فتى وظلت منذئذ تقفز من سرير الى سرير ، كانت لا تبالي في الظاهر من يكون ذلك الفتى إنها لا تستطيع ان تبعد يديھا عن الرجال . ولم يكونوا فتياناً من عمرھا وعندما يزورنا اصدقاء من الرجال فإنھا كانت تقبلھم عند الباب لدى دخولھم ، وتجلس في احضانھم بطريقة لعبية . ولكن كان يحدث ذلك للجميع . كان عمھا راهباً مسناً في الستين من عمره ، وكانت تسخر منه . كانت تخيفه خوفاً شديداً فاستشيط غضباً منها وافكر بان اسلمھا للشرطة ولكني اتذكر انھا كانت طفلة طيبة ، واني احبھا . وما نزال نقضي وقتاً طيباً معاً عندما نكون لوحدا . ولم اشك



الصبايا اللواتي آباؤھن غائبون نتيجة للطلاق غالباً ما يكنّ عاده على استعداد للمغازلة .

في انها مستهترة . كنا نحب ان نطبخ معا ونضحك كثيراً عندما نفعل في المطبخ . إنها ذكية وجميلة وكان عليها ان تعرف ان عليها الا تتصرف على هذا النحو (73, P. 322) » .

وفي مناقشة نتائج دراستها ، خلصت (هيلدينغتون) ان آثار غياب الأب لدى الفتيات تتجلى على العموم في العجز عن التصرف بشكل مناسب مع الذكور اكثر من الانحرافات عن النموذج الجنسي المناسب ، أو التفاعل مع الاناث الأخريات . أما لماذا ينبغي ان يكون لغياب الأب هذه الآثار على الفتيات المراهقات فامر غير واضح ويمكن ان يكون له تفسيرات كثيرة ممكنة . فربما كانت الثنائية المتناقضة التي تتخلها الأم إزاء الرجال وتنقلها الى ابنتها بعد الطلاق . وربما كان تهمد حياة الأسرة الذي يعود الى الطلاق (٧٣) هو الذي يقود الصبايا الى السعي وراء لفت انتباه الذكور كتعويض عن الانتباه الذي لا يتلقينه في البيت . وعندما يعود غياب الأب الى الوفاة فمن الممكن ان تخشى الفتاة من أن تصبح مرتبطة بالذكور خوفاً من ان تتأذى مرة ثانية .

الفروق العرقية والثقافية :

إن معظم البحوث التي أجريت على الفروق العرقية والثقافية بين المراهقين تعود الى فروق في مفهوم الذات ، وفي تقدير الذات . وتبعاً لذلك فهذه الفروق هي التي سوف نناقشها هنا .

مفهوم الذات بين المراهقين السود والبيض :

إن مفهوم الذات وتقدير الذات لدى قياسهما على الأقل يتوقفان كثيراً جداً على القرينة الاجتماعية . فهناك على سبيل المثال ، كما ذكرنا آنفاً ، دليل كبير يبين ان أية مجموعة اقلية تمتلك تقديراً للذات ادنى من مجموعة الاكثرية ففي المدرسة الثانوية يظل هذا صحيحاً سواء كانت الاقلية كاثوليكية والاكثرية بروتستانتية ، أو كانت الاقلية بيضاء

والأكثرية سوداء وغير ذلك ، إن واقع كون المرء في مجموعة أقلية هو الذي يقود الى خفض تقدير الذات ، وليس الوضع العرقي أو الإثني بحد ذاته (٧٤-٧٦) .

ففي دراسة (٧٧) طبق سلم مفهوم الذات على (١٢) مفحوص عمرهم (١٥) سنة في مدينة جنوبية ، وفي مدينة شمالية في الولايات المتحدة . ففي المدينة الجنوبية كان لدى الطلاب البيض متوسط كلي إيجابي مقداره / ٢٣٢ / علامة (المئين الثلاثين) على السلم ، في حين حصل الطلاب السود على متوسط مقداره / ٢٤٨ / علامة (المئين الخمسين) ، وهو أعلى بشكل ذي دلالة . ومع ذلك ، فقد سجل الطلاب السود علامات أدنى من البيض في سلم مفهوم الذات مقدارها (٣٢١٩) علامة مقابل (٢٢٧) حصل عليها البيض .

ولتفسير هذه النتائج أشارت الباحثة (غلوريا جونسون باول Gloria Johnson Powell) الى ان القرينة الاجتماعية بالغة الأهمية . فالمرهقون الذين درسوا دراسة مسحية في الشمال كانوا يعيشون في مدينة جامعية محافظة ، وكان المقيمون فيها ، على العموم ، من البيض ومن الطبقة الوسطى . ولكن السود الذين كانوا يضمون ٦٪ من السكان ممن يمتلكون دخلاً منخفضاً ويعيشون في سكن أدنى من المعدل . وهكذا كان السود المجموعة الأقلية بالنسبة للعينة الشمالية ، وكانوا محرومين اقتصادياً بالنسبة للبيض .

وبالمقابل كان المراهقون الذين درسوا دراسة مسحية في الجنوب ، كانوا يعيشون في مدينة فيها عدة كليات سوداء حيث كان كثير من السود ممن يملكون المهن الحرة بارزين في المجتمع . وكان السود يؤلفون (٣٥٪) من السكان ، وكان طلاب المدرسة الثانوية مناضلين في حركة الحقوق المدنية ، وكان يعتبر المجتمع ذاته في طبيعة تلك الحركة . يضاف الى ذلك فقد أصبحت المدرسة الثانوية مختلطة الأعراق تدريجياً بدءاً من عام

/١٩٥٦/ . وخلصت الدكتور (باول) الى أن المجتمع المتماسك للسود ، مع نماذج انسانية سوداء قوية يمكن أن تسهم جزئيا بمفهوم ذات ايجابي كلي يرى بين الطلاب السود الجنوبيين .

واظهرت دراسات اخرى انه في منتصف السبعينيات كان الشباب السود يدون صورة ذاتية أكثر إيجابية ، وتقديرا للذات أكثر تزايدا مما كان الأمر عليه في الستينيات (٧٨) . ولهذا يبدو أنه بقدر ما تتحرك أمريكا ، ولو بشكل متقطع نحو ادماج أكبر للسود ، فإن مشاعرهم الخاصة بتقدير الذات سوف تزايد . والمدهش في معطيات دراسة (باول) هو تقدير الذات المنخفض للطلاب البيض في الجنوب . وربما كانت ضغوط النمو في وسط تنافسي يمكن أن يخفض تقدير المرء لذاته بقدر وجوده في مجموعة اقلية .

نمو مفهوم الذات في ثقافات اخرى :

إن مجال علم النفس المعرفي ليس محددًا تحديدًا جيدًا ، وبخاصة عندما ينظر في مفهوم الذات . وضمن الحد الذي ينظر فيه المرء الى مفهوم الذات كمفهوم ، فانه يقع بوضوح ضمن مجال علم النفس المعرفي . ولكن إذا نظر اليه كصيغة عاطفية التي يكشف قياسها وجوها للشخصية، فإن الحدود بين علم النفس العاطفي والمعرفي تصبح ضبابية غير واضحة . وكثير من دراسات مفهوم الذات قد وجدت في تلك المنطقة الضبابية .

وقد أجريت دراستان استنفاديتان على مفهوم الذات لدى المراهقين في أوروبا ، ونشرت في كتابين . ففي كتاب « الأنا والآخر في شعور المراهق » قدم (رودريغز توم Rodreguez Tom) (٧٩) دراسة استبانة موجهة نظريا الى المراهقين الذين يتكلمون افرنسية عن تصوراتهم لذواتهم والآخرين . وميَّز (توم) بين ثلاثة أبعاد لتصور المراهق لذاته . **النزعة الى تنظيم الذات (الميل الى الشعور بأنه متفوق) وضبط الذات**

(كالمدرسة على حل المشكلات دون مساعدة) ، والقابلية الاجتماعية (اي ثقة المرء بنفسه) . فوجد ان هذه العوامل كانت مستقلة تقريبا كل الاستقلال احدهما عن الآخر من الناحية الاحصائية .

وقد ميز (توم) ايضا بين صورة الفرد عن ذاته وبين صورة الذات الاجتماعية فطلب من المفحوصين وصف انفسهم كما يرونها هم (صورة الذات الاصلية) وبين ما يرون ان الآخرين ينظرون اليهم (صورة الذات الاجتماعية) . فظهرت عوامل الشخصية الثلاثة ذاتها في كلا الوصفين ، وكانت غير مترابطة بالنسبة لوصف صورة الذات الاصلية كما ترابطت بالنسبة لصورة الذات الاجتماعية . ولم يكن هناك تغير تقريبا مع العمر من ١٢ - ١٨ سنة بالنسبة للفتيان ، ومن ١٢ - ٢١ سنة بالنسبة للفتيات في الاوزان النسبية التي اعطيت الى النزعة الى تعظيم الذات ، وضبط الذات ، والتلاؤم الاجتماعي . ففي جميع المستويات صنف المراهقون الذين يتكلمون الفرنسية انفسهم في اعلى درجة ، وفي تعظيم الذات في ادناها .

يضاف الى ذلك ، قارن (توم) صورة الذات لدى المراهق مع الصور التي قدمها الابوان . فوجد ان الآباء الذين يتكلمون الفرنسية يرون ابناءهم ، بوجه عام ، اكثر تعظيما لذواتهم ، واقل ضبطا لانفسهم مما يفعل الابناء . وعلى العموم يختلف الآباء مع ابنائهم حول التلاؤم الاجتماعي للمراهق ، ولكن الأمهات والآباء يتفقون بوجه عام ، في تقويمهم لاولادهم المراهقين . وطلب (توم) من الفتيان الحكم على انفسهم كما يعتقدون ان آباءهم يفعلون ، وطلب من الآباء الحكم على ابنائهم كما يرون ان ابناءهم يفعلون . فكان الابناء اقرب الى العلامة في الظاهر مما كان آباؤهم يفكرون بهم ، وافضل مما فعل الآباء عما كان الشباب يرون انفسهم .

وفي الذات المثالية : أمعن (جيرار لوت Gerard Lutte) (٨٠) النظر في نمو الأنا المثالية(*) لدى الأطفال بين أعمار (١٠ و١١ و١٢ و١٣) سنة في أقطار متعددة. وها هي بعض النتائج البارزة. **أولاً:** تبدو الأنا المثالية تنمو بشكل مختلف في الحضارات المختلفة . ففي الولايات المتحدة تكون الذات المثالية هي الأيوان ، ولكنها تتغير بعدئذ خلال المراهقة . وفي ألمانيا والبرتغال يبقى الأيوان مع ذلك ، أنا مثالية هامة بالنسبة للشباب من سن العاشرة وحتى السابعة عشرة . وللفتيات والفتيان نماذج مختلفة للأنا المثالية بين العاشرة والثالثة عشرة . وغالباً ما يكون للفتيات صديقاً يشبه النموذج ، في حين يميل الفتيان إلى مصادقة المشاهير . ويجادل (لوت) بأن من الصعب الدفاع عن القول إن الذات المثالية تنمو بمراحل منتظمة لأنها تتأثر بعوامل عديدة مختلفة . واحد الأمور التي تؤثر في مفهوم الذات لدى المراهق هي طبقته الاجتماعية . وقد وجد (لوت) أن الشباب من الطبقتين الوسطى والعامة كليهما يأملون أن يحققوا مواقع أفضل في الحياة . ولكن أولئك من الطبقة العاملة يبالغون في طموحهم في الواقع ، وبالنظر إلى حقائق الحياة ، فانهم يتغلبون على بعض من العقبات الشديدة الصعوبة لبلوغ أهدافهم . وقد وجدت نتائج مماثلة حول المراهقين الأمريكيين من الأسر ذوات الدخل المنخفض (٨١، ٨٢) . ومع ذلك ، فإن المراهقين من الطبقة الوسطى كانوا أكثر واقعية إزاء حدود قدراتهم ، وأعطوا وزناً أكبر لعوامل من مثل الذكاء وقوة الإرادة في الوصول إلى أهدافهم .

مقال : من مدرسة الحي المفلق (الفيتو) إلى الجامعة :

إن توفير التعليم الجامعي للطلاب المحرومين من السود مسألة ذات وجوه متعددة . واحد جوانب المسألة الذي يهمنا أكثر من غيره كعلماء نفس هو مظهرها النفسي الاجتماعي . وبصورة أكثر دقة إن مدرسة (الفيتو) الحي المفلق وسط نفسي اجتماعي مختلف عن الجامعة . في حين أن مدرسة الضواحي وبخاصة في مستوى المدرسة الثانوية قد

(*) وتعني نوع الشخص الذي يود المرء أن يكونه .

اتخذت العديد من طرز وممارسات وأساليب المجال الجامعي . وهكذا ، في حين يوجد استمرار كبير بين ثانوية الضاحية والجامعة فإن الحال ليس كذلك بالنسبة لثانوية الحي المفلق : في الواقع ان ضروب الاستمرار التي توجد بين مدرسة الحي المفلق والجامعة التي أكثرية طلابها من البيض سلبية على العموم في مستلزماتها . وتبعاً لذلك يمكن ان يكون غنياً بالمعلومات النظر في بعض الانقطاعات والاتصالات بين المدرسة في الحي المفلق وبين الجامعة . وكذلك بعض المستلزمات التي تمتلكها ضروب الانتقال هذه بالنسبة لشعر الطلاب السود ومواقفهم .

ضروب الانقطاع :

ان احد الانقطاعات الأساسية التي يواجهها الطالب الأسود لدى الانتقال من مدرسة الحي المفلق الى الجامعة يكمن في التباين بين مواقف معلمي المدرسة واساتذة الجامعة ازاء أنجاح الدراسي والفشل الدراسي . والانقطاع الناتج بالنسبة للطلاب الأسود يمكن تلخيصها كما يلي : من المحتمل أن يلوم معلم المدرسة نفسه إذا كان الطفل الفاشل أيضاً ، ويلوم الصبي إذا كان أسوداً . ولكن يحتمل أن يضع استاذ الجامعة اللوم على المواد أو على التحضير لامتحان أو على نفسه عندما يفشل طالب اسود . فبالنسبة للطلاب الأسود إما أن يعزز موقف استاذ الجامعة انغاضب من معلم مدرسة الحي المفلق ، أو يخلق نقمة لدى استاذ الجامعة من التعامل بمعايير مختلفة عما يطبق على الطالب الأبيض أو على كليهما معا .

والانقطاع الثاني الذي يعاني منه الطلاب السود يشتق من الطرق المختلفة التي يعالج بها النجاح الدراسي والفشل من قبل الجامعة ومدرسة الحي المفلق . ففي مدارس الحي المفلق يكون النجاح الدراسي مستقلاً الى حد بعيد عن الانجاز الدراسي ما دام معظم الاطفال يفشلون على كل حال ، ومن الضروري ترقيةهم لافساح المجال الى اطفال جدد سيدخلون الى المدرسة . فمن غير المعتاد ، على سبيل المثال ، أن تحدد طلاب ثانوية الحي المفلق على سبيل الافتراض في الصف العاشر يقرأون

بمستوى طلاب الصف الرابع ، وفي مدرسة الضاحية تجد الطالب نفسه في صف خاص أو يتابع برنامجاً علاجياً .

ومع ذلك ففي المستوى الجامعي يبرز مشهد مختلف جداً . ان طلاب الجامعة الذين يفشلون ، مثل الطلاب المنعمين يعيدون المقرر أو يتابعون دراسة علاجية . فالنجاح الدراسي في مستوى الجامعة شرط سابق للارتقاء ، والحصول على الشهادات كما لم يكن الحال في مدرسة الحي المفلق . وهذا التناقض بين معايير الارتقاء يمكن أن يخلق صعوبة للشباب المحرومين الذين اعتادوا على النجاح الآلي . وإذا واجهوا بعد (١٢) سنة من الارتقاءات الاجتماعية برنامجاً جامعياً حيث النجاح الدراسي هو الطريق الوحيد للارتقاء ، فيمكن أن يشعروا بالإحباط ، ويفشون ، وأنهم يعاملون معاملة مزدوجة (منافقة) .

والانقطاع الأخير الذي يواجهه الطالب الأسود المحروم والذي ينتقل من مدرسة الحي المفلق الى الجامعة من نسق مختلف الى حد ما . ففي مدرسة الحي المفلق يشكل الأطفال السود اكثرية ، وفي معظم الكليات والجامعات يشكلون اقلية ، ولهذا تقدم مدرسة الحي المفلق شعوراً بالجماعة ، وبقوة الكثرة . وبعبارة أخرى ، تسيطر ثقافة السود في مدرسة الحي المفلق . وعندما يدخل الطالب الأسود المحروم الكلية أو الجامعة فإنه يكون من الاقلية بوضوح (ما لم يدخل معهداً للسود وما يحدث عادة هو أن) الطلاب السود يعتصبون معاً في دفاع عن النفس ، ويتبنون استراتيجيات الجماعة ، وقلما يحتاج الى ذلك في مدرسة الحي المفلق .

ضروب الاتصال :

إن الطالب الأسود الذي ينتقل الى كلية البيض يكتشف أن الاساتذة البيض غير معدّين له كما كان اساتذة المدرسة . ليس لدى معظم اساتذة اطفال الحي المفلق أي تفهم أو احترام لبنية الاسرة أو

عادات اللغة وآداب الأطفال السود . ومن سوء الحظ أنه يحتمل حصول انعكاس التحضير لامتحان ذاته في مستوى الكلية . ومن المؤكد أن استاذ الكلية ، على العموم ، يفخر بامتلاكه مواقف متحررة ، ويشعر بالاستنارة وأنه غير متحيز . ومع ذلك ، فإنه ما يزال يحمل عبء تاريخ طبقة متوسطة ، وآثارا مترسبة للآراء النمطية المتجمدة الخارجة حتى بضع سنوات مضت فقط . يضاف الى ذلك ، وإذا حاول معاملة الطلاب السود بالطريقة ذاتها التي يعامل بها الطلاب البيض فسوف يجد أن الطلاب السود سوف لا يعاملون كما لو أن الاستاذ مصاب بعمى الألوان فالطالب الاسود يريد أن يعترف يسود بشرته واحترامها . وعلى ذلك فإذا استاذ الكلية مثله مثل معلم مدرسة الحي المفلق غالباً ما يشعر بالحيرة ازاء ما ينبغي اتخاذه من موقف تجاه الطلاب السود .

والاستمرار الثاني الذي يعانيه الطلاب السود عندما يدخلون الى كليات أكثريتها من البيض ، هو الغموض المستمر بين الاهداف التربوية والاهداف الاجتماعية . وهذا الغموض شائع بين اساتذة الجامعة كما هو بين معلمي مدارس الحي المفلق . في الواقع ، انه غموض يرشح منه تفكير مجتمع البيض بوجه عام . وما يواجهه الطالب الاسود في المدرسة كما في الجامعة هو الاعتقاد من جانب البيض أن تقديم تربية جيدة للسود سوف يحل مسألة التحيز العرقي في أمريكا . وواقع وجود العديد من السود ذوي التعليم الجيد الذين ما يزالون خاضعين لاسكان مقيد ، وتمييز في الوظائف (بالرغم من أنها أقل اليوم مما كانت عليه قبلاً) لم تخدم في خنق فكرة انه لو زود السود بتربية جيدة فإن مشكلاتنا العرقية سوف تحل .

والاتصال الأخير بين مدرسة الحي المفلق وجامعة البيض هو النياب النسبي للاساتذة السود المذكور في جميع مستويات التعليم المدرسي . صحيح أن أعداداً متزايدة من المعلمين السود يعملون في مدارس الحي المفلق ، ولكنهم جميعاً تقريباً من الاناث .

وفي مستوى الجامعة فان ندرة الاساتذة السود ، والطلب الجديد عليهم قد جعل 'سائدة الجامعة من السود الأكثر طلباً بعد الجامعة في جامعة السود . وبالرغم من ان هذا التعجل لاستخدام الاساتذة السود فان عددهم في جامعات البيض صغير بشكل مزر ولقدان الاساتذة السود من الذكور نتائج خاصة بالنسبة للطلاب الذكور من السود فالذكور البيض الذين يُعلّون من قبل الاناث في المدارس لهم آباء يقدمون نموذج دور الذكور في البيت ، انه شخص ملموس يستطيعون نمذجة سلوكهم على شاكلته . وهذا اقل صدقاً في اسرة الحي المطلق . ولواصلة التضاد فان الذكر الابيض عندما يدخل الى الجامعة يجد كثيراً جداً من الاساتذة البيض يستطيع التملهي معهم لكي يقيم هويته المهنية . اما بالنسبة للطلاب الاسود ، فلن اقامة الهوية المهنية تعني جزئياً ان عليه التماهي مع راشد ذكر ابيض ، ونمذجة نفسه على مثاله وهو ذكر لديه ضروب من النفور القوي ازاءه . ان الذكر الاسود في الجامعة ذات الغالبية من البيض تبني فيه مقاومات ضد اكتساب هوية مهنية لا علاقة لها بذكائه او موهبته على الاطلاق .

وكثير من الكليات والجامعات في البلاد تحاول بشكل متكرر تقديم فنون متحررة ، وتدريب مهني للطلاب السود المحرومين ولكن مثل هذه البرامج تواجه الطلاب والجامعة بمشكلات اجتماعية نفسية من مثل ما وصف اعلاه . وان الطلاب والمدارس كليهما يخدمان خاصة افضل لو عولجت هذه المشكلات بصراحة وصدق .

الخلاصة

تصبح الفروق الفردية اكثر وضوحاً خلال المراهقة . فالشباب يصلون الى مرحلة البلوغ في اعمار مختلفة ، ويعتقد ان لدى الفتيان مبكري النضج والفتيات متأخرات النضج مشكلات تكيف اقل من الفتيان متأخري النضج والفتيات مبكرات النضج . ففي المراهقة ، تصبح النماذج الجسمية واضحة ، ومختلف النماذج الجسمية مرتبطة

بسمات طباعية خاصة . فبالرغم من أن الناس من النموذج المخي ليسوا منطويين ولا الناس من النموذج الحشوي انبساطيون ومرحون . فقد يحدث في الأغلب أكثر مما يتوقع عن طريق الصدفة ، والجاذبية الجسدية ترتبط بالشعبية وكذلك تتشابه المواقف وبخاصة بين المراهقين الأكبر سناً .

وفي المنهاج المقدم ، وفي استخدام الاموال والتسهيلات بالنسبة للرياضيين وفي مضمون الكتب المدرسية . والمراهقون المبدعون نمطيون متجمدون . وبالرغم من أنهم سعداء يرون أنفسهم مندمجين في المدرسة أيضاً فانهم غير محبوبين بما يناسب ذكائهم فيما عدا الشباب غير المبدعين - علي الأقل من قبل أساتذتهم . وفي الطرف الآخر يوجد المتسربون من المدارس الثانوية . فبالرغم من أن عددهم في تناقص فإن عشرون بالمائة من الشباب جميعاً لم ينهوا المدرسة الثانوية ، وهناك أسباب عديدة عادة ، بما في ذلك تاريخ عمل مدرسي ضعيف ، وصراعات ومشكلات ضمن الأسرة وصعوبة في التعامل مع الأتراب .

وتنعكس الفروق الجنسية في المراهقة في نتائج بحوث من مثل تفوق الفتيات في القدرة اللغوية ، وتفوق الفتيان في المهمات الكتابية . وبالرغم من أن الفتيات بارعات مثل الفتيان أو أبرع منهم ، ولا يختلفن عنهم في القابليات المهنية ، فإن الفتيات يدخلن مدى أكثر تحديداً من الفتيان . والفروق الجنسية تظهر أيضاً في واقع أن الفتيات أكثر وعياً للذات ، ولديهن تقدير ذاتي أقل مما يفعل الفتيان . وهذا يعزى دون شك الى المواقف الثقافية إزاء النساء .

وتؤثر حياة الأسرة في النماذج الأصلية لنمو المراهق . فبعض المراهقين ينضجون بشكل متواصل ، وبعضهم ينضج في هبات او دفعات وما يزال لدى آخرين خبرة عاصفة . والآخر للأسرة على المراهقين هو ما اذا كان الأب غائباً أم لا . ففي العادة ، لا يؤثر غياب الأب بوضوح في الفتيات حتى سن المراهقة . فهؤلاء الفتيات اللواتي ليس لهن أب

يعشن في البيت بسبب الطلاق وينزعن الى الانجذاب الى الذكور ، في حين أن أولئك الفتيات اللواتي فقدن آباءهن بسبب الوفاة ينزعن الى الابتعاد من الذكور .

وأخيراً يوحى البحث الحديث بوجود تزايد في تقدير الذات لدى المراهقين السود ، وبخاصة في القرينة الاجتماعية حيث يكون السود بارزين كتماذج دور ناجح ، ويبدو من ناحية المقارنة الحضارية أن المراهقين الأمريكيين والأوروبيين الغربيين يختلفون في نظرتهم لأنفسهم ولآبائهم .
ولداتهم المثالية .

مراجع الفصل السابع عشر:

References

1. Tanner, J. M. Sequence, tempo and individual variation in the growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. *Daedalus*, 1971, 907-930.
2. Dwyer, J., & Mayer, J. Psychological effects of variations in physical appearance during adolescence. *Adolescence*, 1968-1969, 353-368.
3. Jones, M. C. The later careers of boys who were early- or late-maturing. *Child Development*, 1957, 28, 113-128.
4. Latham, A. J. The relationship between pubertal status and leadership in junior high school boys. *Journal of Genetic Psychology*, 1951, 78, 185-194.
5. More, D. M. Developmental concordance and discordance during puberty and early adolescence. *Child Development Monographs*, 1953, 18 (56).
6. Mussen, P. H., & Jones M. C. Self conceptions, motivations and interpersonal attitudes of late and early maturing boys. *Child Development*, 1957, 28, 243-256.
7. Mussen, P. H., & Jones, M. C. The behavior-inferred motivations of late- and early-maturing boys. *Child Development*, 1958, 29, 61-67.

8. Mussen, P. H., & Boutourline-Young, H. Relationships between rate of physical maturing and personality among boys of Italian descent. *Vita Humana*, 1964, 7, 186-200.
9. Jones, M. C., & Bayley, N. Physical maturing among boys as related to behavior. *Journal of Educational Psychology*, 1950, 51, 129-148.
10. Weatherly, D. Self perceived rate of physical maturation and personality in late adolescence. *Child Development*, 1964, 35, 1197-1210.
11. Stolz, H. R., & Stolz, L. M. Adolescent problems related to somatic variations. In N. B. Henry (Ed.), *Adolescence: 43rd Yearbook of the National Committee for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1944.
12. Stone, S. P., & Barber, R. Attitudes and interests of pre- and post-menstrual females of the same chronological age. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 1937, 23, 439-455.
13. Stone, S. P., & Barber, R. Attitudes and interests of pre and post menstrual females. *Journal of Genetic Psychology*, 1939, 54, 27-71.
14. Sheldon, W. *The varieties of temperament*. New York: Harper, 1942.
15. Parnell, R. W. *Behavior and physique: An introduction to practical and applied sociometry*. London: Edward Arnold, 1958.
16. Cortés, J. B., & Gatti, F. M. Physique and self description of temperament. *Journal of Consulting Psychology*, 1965, 29, 432-439.
17. Davidson, M., McInnes, R., & Parnell, R. The distribution of personality traits in seven year old children: A combined psychological, psychiatric and somatotype study. *British Journal of Educational Psychology*, 1957, 27, 48-61.
18. Roff, M., & Brody, D. S. Appearance and choice status during adolescence. *Journal of Psychology*, 1953, 36, 347-356.
19. Stroebe, W., Insko, C. A., Thompson, V. D., & Layton, B. D. Effects of physical attractiveness, attitude similarity and sex on various aspects of interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 1, 79-91.
20. Walster, E., Aronson, E., Abrahams, D., & Rottman, L. Importance of physical attractiveness in dating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 4, 508-516.
21. Byrne, D., London, O., & Reeves, K. The effects of physical attractiveness, sex, and attitude similarity on interpersonal attraction. *Journal of Personality*, 1968, 36, 259-271.
22. Cavior, N., & Dokecki, P. R. Physical attractiveness, perceived attitude similarity, and academic achievement as contributors to interpersonal attraction among adolescents. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 44-54.
23. Trecker, J. L. Sex stereotyping in the secondary school curriculum. *Phi Delta Kappan*, 1973, 55, 110-112.
24. Saario, T. N., Jacklin, C. N., & Tittle, C. K. Sex role stereotyping in the public schools. *Harvard Educational Review*, 1973, 43, 386-314.
25. U.S. Department of H.E.W., Office of Education, Bureau of Adult, Vocational and Technical Information. *Trends in Vocational Education*. Washington, D.C.: General Services Administration, 1972.
26. Leviten, T. E., Quinn, R. P., & Staines, G. L. A woman is fifty eight per cent of a man. *Psychology Today*, 1973, 6, 89-101.
27. Shafer, S. M. Adolescent girls and future career mobility. In R. E. Grinder (Ed.) *Studies in adolescence*. New York: Macmillan, 1975.
28. Getzels, J. W., & Jackson, P. W. The meaning of "giftedness": An examination of an expanding concept. *Phi Delta Kappan*, 1958, 40, 75-77.
29. Getzels, J. W., & Jackson, P. W. The highly intelligent and highly creative adolescent: A summary of some research findings. In C. W. Taylor & F. Barron (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development*. New York: Wiley, 1963.
30. Walberg, H. J. Varieties of adolescent creativity and the high school environment. *Exceptional Children*, 1971, 38, 111-116.
31. Walberg, H. J. A portrait of the artist and scientist as young men. *Exceptional Children*, 1969, 36, 5-12.
32. Havighurst, R. J., Graham, R. A., & Eberly, D. American youth in the mid-seventies. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 1972, 56, 1-13.
33. Young, A. M. The high school class of 1972: More at work, fewer in college. *Monthly Labor Review*, 1973, 96, 26-32.
34. Fitzsimmons, S. J., Cheever, J., Leonard, E., & Macunovica, D. School failures: Now and tomorrow. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 134-146.

35. Cervantes, L. F. *The dropout: Causes and cures*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press, 1965.
36. Cervantes, L. F. Family background, primary relationships and the high school dropout. *Journal of Marriage and the Family*, 1965, 27, 218-223.
37. Cervantes, L. F. The isolated nuclear family and the dropout. *The Sociological Quarterly*, 1965, 6, 103-118.
38. Tuel, J. K. Dropout dynamics. *California Journal of Educational Research*, 1966, 17, 5-11.
39. Andure, C. E. Identifying potential dropouts. *California Education*, 1965, 3, 31.
40. Campbell, G. V. A review of the dropout problem. *Peabody Journal of Education*, 1966, 44, 102-109.
41. Williams, R. L., & Pickens, J. W. Contributing factors to school departures in Georgia. *Psychological Reports*, 1967, 20, 693-694.
42. Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. *The psychology of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, 1974.
43. Walberg, H. J. Physics, femininity and creativity. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 47-54.
44. Harmon, L. W. The childhood and adolescent career plans of college women. *Journal of Verbal Behavior*, 1971, 1, 45-56.
45. Flanagan, J. C., & Jung, S. M. *Progress in education: A sample survey (1960-1970)*. Palo Alto, Calif.: American Institutes for Research, 1971.
46. Flanagan, J. C. Changes in school levels of achievement: Project TALENT ten and fifteen year retests. *Educational Researcher*, 1976, 5, 6-8.
47. Hathaway, S. R., & Monachesi, E. D. *Adolescent personality and behavior, MMPI patterns of normal, delinquent, dropout, and other outcomes*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1963.
48. McKee, J. P., & Seriffs, A. C. The differential evaluation of males and females. *Journal of Personality*, 1957, 25, 356-371.
49. McKee, J. P., & Sheriffs, A. C. Men's and women's beliefs, ideals and self concepts. *American Journal of Sociology*, 1959, 64, 356-363.
50. Kohlberg, L. A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
51. Offer, D., & Howard, K. I. An empirical analysis of the Offer self-image questionnaire for adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 1972, 27, 529-533.
52. Watson, G., & Johnson, D. *Social psychology: Issues and insights*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1972.
53. Bem, S. L., & Bem, D. J. Training the woman to know her place: The power of a nonconscious ideology. In D. W. Johnson (Ed.), *Contemporary social psychology*. Philadelphia: Lippincott, 1973.
54. Bohan, J. S. Age and sex differences in self concept. *Adolescence*, 1973, 31, 379-384.
55. Rosenberg, M. *Society and the adolescent self image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1965.
56. Piers, E. V., & Harris, D. B. Age and other correlates of self concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 1964, 55, 91-95.
57. Rosenberg, F. R., & Simmons, R. G. Sex differences in the self concept at adolescence. *Sex Roles*, 1975, 1, 147-159.
58. Rosenberg, M. Psychological selectivity in self esteem formation. In Sherif, C. W., & Sherif, M. (Eds.), *Attitude, ego involvement and change*. New York: Wiley, 1967.
59. Simmons, R. G., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. Disturbance in self image at adolescence. *American Sociological Review*, 1973, 38, 553-568.
60. Simmons, R. G., & Rosenberg, F. Sex, sex roles and self image. *Journal of Youth and Adolescence*, 1975, 4, 229-258.
61. Musa, K. E., & Roach, M. E. Adolescent appearance and self concept. *Adolescence*, 1973, 8, 385-393.
62. Baittle, B., & Offer, D. On the nature of male adolescent rebellion. In S. C. Feinstein, P. Giovacchini, & A. A. Miller (Eds.), *Annals of Adolescent Psychiatry*. New York: Basic Books, 1971.
63. Offer, D. *The psychological world of the teenager*. New York: Basic Books, 1969.
64. Offer, D., & Sabshin, M. The psychiatrist and the normal adolescent. *American Medical Association Archives of General Psychiatry* 9, 1963, 427-432.

65. Offer, D., & Offer, J. B. *From teenage to young manhood: A psychological study*. New York: Basic Books, 1975.
66. Biller, H. B., & Balnom, R. M. Father absence, perceived maternal behavior and masculinity of self concept among junior high school boys. *Developmental Psychology*, 1971, 4, 178-181.
67. Hetherington, E. M. Effects of paternal absence on sex-typed behaviors of Negro and White pre-adolescent males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 4, 87-91.
68. Lynn, D. B. *The father: His role in child development*. Monterey, Calif.: Brooks, Cole, 1974.
69. Mussen, P., & Rutherford, E. Parent-child relations and parental personality in relation to young children's sex role preference. *Child Development*, 1963, 34, 489-607.
70. Biller, H. B., & Weiss, S. D. The father-daughter relationship and the personality development of the female. *Journal of Genetic Psychology*, 1970, 116, 79-93.
71. Santrock, J. W. Paternal absence, sex typing and identification. *Developmental Psychology*, 1970, 2, 264-272.
72. Hetherington, E. M. Effects of father absence on personality development in adolescent daughters. *Developmental Psychology*, 1972, 7, 313-323.
73. Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. Beyond father absence: Conceptualization of effects of divorce. *Paper presented at the meetings of the Society for Research in Child Development*, Denver, April 1975.
74. Rosenberg, M. *Society and the adolescent self image*. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press, 1965.
75. Sherwood, J. J. Self identity and referent others. *Sociometry*, 1965, 27, 66-81.
76. Rosenberg, M., & Simmons, R. G. Black and white self esteem: the urban school child. *Rose Monograph Series, American Sociological Association*, 1972.
77. Powell, G. J. Self concept in black and white children. In S. J. Powell (Ed.), *Racism and mental health*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973.
78. Reese, C. Black self-concept, *Children Today*, March-April 1974, 24-26.
79. Tome, H. R. *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Paris: Delachaux et Niestle, 1972.
80. Lutte, G. *Le moi ideal de l'adolescent*. Brussels: Dessart, 1971.
81. Kuvlesky, W. P., & Upham, W. K. Social ambitions of teen-age boys living in an economically depressed area of the south: a racial comparison. Paper read at the annual meeting of the Southern Sociological Society, Atlanta, 1967.
82. Kuvlesky, W. P., & Thomas, K. A. Social ambitions of Negro boys and girls from a metropolitan ghetto. *Journal of Vocational Behavior*, 1971, 1, 177-187.
83. Elkind, D. Humanizing the curriculum. *Childhood Education*, 1977, 53, 179-182.
84. Santrock, J. W. Effects of father absence on sex-typed behaviors in male children: Reason for the absence and age of onset of the absence. *The Journal of Genetic Psychology*, 1977, 130, 3-10.



الفصل الثامن عشر

النمو الشاذ في المراهقة

- الفصام .

- الدلائل على فصام المراهقة .

- نتائج فصام المراهقة .

ب/ الاكتئاب والسلوك الانتحاري .

- الوقائع الأساسية حول السلوك الانتحاري لدى المراهق .

- اصول السلوك الانتحاري المراهق .

- تخلف التحصيل الدراسي .

- الاسباب الاجتماعية الثقافية لتخلف التحصيل الدراسي .

- الاسباب السيكولوجية لتخلف التحصيل الدراسي .

- السلوك الجانح .

- حدوث الجنوح .

- اسباب الجنوح .

- التخلف .

- مقال :

في الاتصال بين السلوك السوي والسلوك الشاذ .

- الخلاصة .

- المراجع .

الفصل الثامن عشر

النمو الشاذ في المراهقة

إن بحرمان المراهقة الذي ناقشناه في الفصول السابقة له ثلاثة مشتقات مصدقة على نطاق واسع فيما يتعلق بالنمو الشاذ وهي :

١ - لدى جميع المراهقين مس خفيف أو هم « عصابيون » على الأقل . إن إحدى الصفات المميزة للمراهقة هي أنها تنلوب متكرر لفصول حياة ذات سلوك مضطرب مع فترات من الهدوء

٢ - من الصعب إن لم يكن من المستحيل تمييز النمو السوي من النمو الشاذ خلال هذه السنوات « إذ أن التغيرات البالغة الأهمية البيولوجية والسيكولوجية كبيرة إلى درجة أنه في هذا الانتقال من الطفولة إلى الشباب الراشد تكون الحدود بين السوي والمرضى غامضة أو غير متميزة أكثر من أي مرحلة أخرى . » [2, P. 693]

٣ - إن معظم حالات السلوك المنحرف في الظاهر لدى المراهقين إنما تكون اضطرابات قصيرة الأمد سوف تختفي من نفسها « إن الشفاء من المراهقة يعود إلى مرور الزمن وإلى عمليات النضج التدريجي » .

وخلافا لهذه المعتقدات ، فإن مكتشفات البحث تظهر أن (٢٠ ٪) من المراهقين لديهم مشكلات نفسية تمنعهم من القيام بوظائفهم جيدا في المدرسة أو في المواقف الاجتماعية : وإن الـ (٦٠ ٪) الآخرين يشعرون بقلق معتدل أو باكتئاب أحيانا دون تعطل في حياتهم اليومية . وأن الـ (٢٠ ٪) الباقين لا يبدون علائم على أية اضطراب نفسي (٤) . وهذه هي النسب المثوية ذاتها التي وجدت بين الراشدين فـ (٢٠ ٪) تقريبا

يمانون من مشكلات معتدلة او عابرة و (٢٠ ٪) لديهم مشكلات قليلة او دون مشكلات (٨) . واكثر من ذلك ، فلن علماء النفس الاكلينيكي المارفون بنمو المراهق قلديون عادة على التمييز بين الفتيان الاسوياء والمضطربين . وبالرغم من ان قابلية التغير العلامي لدى المراهقين تجعل من الصعب احيانا تحديد اي نوع من المرض النفسي يمكن ان يكون لديهم فمن النادر ان يصعب على الطبيب النفسي الخبر ان يميز السلوك السوي من الشاذ (٩-٨) .

بضاف الى ذلك ، ان المعطيات التي قدمها (واينر Weiner و دل غوديو Del Gaudio) تدل على ان اضطرابات فادحة بين المراهقين تبقى وتستقر كلالاضطرابات التي يصاب بها الراشدون (٩) . وباستخدام سجل حالات الريف في روشستر ، ونيويورك ، جمعت معلومات عن جميع المراهقين الذين تراوحت اعمارهم بين (١٢ - ١٨) سنة الذين زاروا عيادة نفسية ، مستشفى او طبيب ممارس خلال فترة سنتين . ثم تلجا في كل مرة علا أي من (١٢٤٤) من الفحوصين يطلب مساعدة طبية نفسية في السنوات العشر التالية .

والجدول رقم (١/١٨) يبين النسب المتوية من المرضى في اربعة طوائف تشخيصية الذين اظهروا استقرارا تشخيصيا اي يبقى تشخيصهم على حاله تقريبا حيثما عانوا لطلب مساعدة أكثر . والمعلومات المستقاة من دراسة مماثلة مع مرضى راشدين قد ادخلوا من اجل الموازنة (١٠) . ويمكن ان نرى ان المراهقين يبدون استقرارا تشخيصيا كليا اقل مما يفعل الراشدون (٦٠ ٪) مقابل (٨٨ ٪) . ولكن بالنسبة لظروف أكثر خطورة كالفصام فان درجة الراشد من الاستقرار قد تقرر في المراهقة و (٧٢ ٪ مقابل ٨٢ ٪) . وتؤكد دراسات متابعة أخرى للمراهقين من المرضى انه بالرغم من فكرة « الاضطراب الحفلي » فان النماذج الاصلية للاضطرابات مستقرة استقرارا كافيا يميزها بوضوح عن السلوك السوي (١١-١٥) .

وهناك أدلة كبيرة تبين أن المراهقين الذين يعانون أعراضاً واضحة لاضطراب السلوك نادراً ما يتجاوز أعمارهم . فالذين يعانون مضطربين يرجح أن يكونوا مضطربين وأن يبقوا كذلك ما لم يتلقوا علاجاً مناسباً (١٧،١٦) . وفي دراسة (واينر و دل غوديو) على سبيل المثال عاد (٥٤٢٪) من المراهقين للحصول على رعاية نفسية طبية أطول بعد دورة المعالجة الأولى التي أنهوها ، وهو ما يتجاوز ما كان يتوقع منهم لو أن اضطراباتهم كانت ناجمة عن ظواهر النضج التي ينبغي أن تنقضي مع الزمن .

الجدول رقم (١/١٨) - الأنماط الطبية النفسية للمرضى الراشدين الذين أظهروا استقراراً تشخيصياً مدة من الزمن

الطائفة التشخيصية	المراهقون	الراشدون	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الفصام	٩٠	٧٢.٢٪	١٧٩	٨٢.١٪		
حالات أخرى	*٤٩٥	٥٢.٧٪	**٢٥٤	٧١.٣٪		
المجموع	٥٨٥	٦٠٪	٤٣٣	٧٥.٨٪		

* وتضم العصابين ، وأصحاب الاضطرابات الشخصية ، والاضطرابات الوضعية .
 ** وتضم العصابين ، وأصحاب الاضطرابات الشخصية ، والاضطرابات الوضعية ، والتأثرات المعنوية الحادة ، وردود الفعل النفسية الفيزيولوجية .

يعتمد المصدر على معطيات أوردتها

Babigian, H., et al Diagnostic consistency and change in a follow-up study of 1215 patients. American Journal of Psychiatry, 1965, 121,895-901, Weiner L.B., & Del Gaudio, A. C. Psychopathology in adolescence. An epidemiological study. Archives of General Psychiatry, 1976, 33,187-193

والدراسات على طلاب الجامعة الذين يعانون من مشكلات نفسية خطيرة إلى حد يتطلب معها تقديم مساعدة طبية تعود إلى النتيجة ذاتها. فمعظم أولئك للطلاب قد وجدوا وقد عانوا من مشكلات دراسية أو اجتماعية في سن أبكر من حياتهم حيث لم يعالجوا علاجاً مناسباً وصارت حالتهم أسوأ . كذلك فإن أقلية من المستجدين من طلاب الجامعة الذين يعانون من مشكلات سلوكية يعرفون « برنود فعل تلاؤمية » مؤقتة وبدون معالجة مناسبة فإن هؤلاء الشباب يستمرون في معاناة مشكلات تلاؤمية لمدة ٤ أو ٥ سنوات لاحقة (٢٠، ١٨) .

وتبدأ الاضطرابات النفسية في المراهقة التي تفسر على نطاق واسع عن طريق خمسة شروط قد مسنا كل واحد منها في الفصول السابقة وهي : الفصام ، والاكتئاب ، والسلوك الانتحاري ، والمخاوف المدرسية المرضية ، والتخلف التحصيلي ، والسلوك الجائع ، والخوف المدرسي المرضي كما يبدو في المراهقة قد نوقش في الفصل الخامس عشر أما الاضطرابات الأخرى فسوف ندرس هنا .

الفصام

إن ٢٥ ٪ - ٣٠ ٪ من المراهقين يقبلون في عيادات الطب النفسي ، والعيادات الخاصة على أنهم فصاميون (٨ - ٩) . ولأن الأطباء يترددون في ربط اضطراب حاد بالشباب ما لم تكن الأعراض واضحة ظاهرة للعيان فإن هذين الرقمين تقدير أدنى لتكرار الإصابة بالفصام بين المراهقين الذين يأتون لطلب المساعدة الطبية النفسية . ومهما كان مدى حدوث الفصام لدى الشباب ، فإن من المتفق عليه بوجه عام أن معظم أشكال الاضطراب الفصامي يبدأ خلال المراهقة ، وفي سنوات الرشد المبكرة .

فيستناداً إلى هذا الواقع ونظراً للشدة الممكنة للاضطراب الفصامي ونتائجه الخطيرة فإن إمكان الإصابة بالفصام يدرس عادة عندما

يبدأ المراهق بالتصرف بطريقة غريبة أو غير مألوفة (لا نمطية) . وقد ناقشنا في الفصل العاشر حدوث الفصام وأعراضه وأصوله ، وسوف نركز البحث هنا على بعض الدلائل وعلى نتائج الفصام الذي يبدأ في المراهقة .

الدلائل على الفصام في المراهقة :

من الصعب عادة التعرف على الفصام وتشخيصه عندما يبدأ في مرحلة المراهقة إذ أن ٢٠ - ٤٠ ٪ من الفصامين الشباب يبدون تفكيراً مضطرباً في البداية ، واتصالاً فقيراً بالواقع ، واستجابات انفعالية غير مناسبة وهي التي تميز هذا الاضطراب . ويظهر الباقي في صورة غامضة تكون فيها مظاهر الفصام هذه ملحقة أو مغطاة بأنواع أخرى من الأعراض . مثال ذلك كثير من الشباب في المراحل الأولى للانحياز النفسي الفصامي يعانون من شكل من أعراض الاكتئاب بما في ذلك مشاعر اليأس ، وفقدان الاهتمام بالناس أو الأنشطة ، وتتابهم أفكار حول الانتحار . ويبدو الآخرون مصابين باضطراب السلوك مع شكاوى من عدم الراحة ، وصعوبة التركيز وسيرة صراعات اسرية ، السرقة ، والقتال ، والهروب ، والتغيب عن المدرسة دون مبرر . والفشل الدراسي (٤ - ٢٢ - ٢٤) .

ويؤحي الدليل من دراسات (وات Watt) وآخرين أن الفتيان والفتيات الذين يصابون بالفصام يتغيرون من وجوه مختلفة خلال سنوات دراستهم الثانوية . فهم كأطفال ، يميل الصبيان الفصاميون إلى أن يكونوا أقل سعادة ، وبشرتهم الأولاد الآخرين . ويميلون كمرافقين لأن يصبحوا أكثر استفزازاً ، لوعداً واقية ، وسلبية ، وتحدياً للسلطة . أما البنات كطفلات ما قبل الفصاميات فيملن إلى عدم التضج الانفعالي ، ويصبحن خجولات بشكل متزايد باضطراب ومكشوفات الفاعلية ، وينسحبن من مناسبات زمرة أترابهن (٢٥ - ٢٨) . وهذه الصفات المميزة وغيرها التي تميز المراهقين ما قبل الفصامين عن أترابهم كما يصفهم اساتذتهم مبينة في الجدول رقم (٢/١٨) .

الجدول رقم (٢/١٨) - الفروق ذات الدلالة بين طلاب المدارس الثانوية
في مرحلة ما قبل الفصام وزمرة الضبط كما وصفهم اساتذتهم

الفتيان		الفتيات	
زمرة الضبط		زمرة ما قبل الفصامين	
التحصيل الناجح	ضعف التحصيل	مطمئنة	غير مطمئنة
لا يعتمد عليه	لا يعتمد عليه	ناضجة	غير ناضجة
انفعالي	انفعالي	متلائمة	سيئة التلاؤم
مكتئب	مكتئب	اجتماعية	غير اجتماعية
متلائم	غير متلائم	تتحدث مع الآخرين صامتة هادئة	تتحدث مع الآخرين صامتة هادئة
حسن المعشر	سيء المعشر	تراعى شعور الآخرين	متمركزة حول نفسها
متعاون	سلبى النزعة		
يراعى شؤون الآخرين	متمركز على ذاته		
مؤدب	معاد للمجتمع		

المصدر : يعتمد على معطيات اوردها :

Watt, N. F. & Lubensky, A. W. Childhood roots of Schizophrenia, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1976, 44, 363-375.

وفي دراسة هامة اخرى راجع (بارثول Bartholl و هولمز Holmes) عدداً من صور الراشدين الذين يصبحون فصامين والتي تضمها بطاقتهم المدرسية السنوية في المدرسة الكاثوليكية (٢٩) فكانت صور هؤلاء الشباب ما قبل الفصامين اقل بشكل ذي دلالة إذا ما قورنوا بزمرة زملائهم في الصف ويمكن ان تتخذ دليلاً على فقدان مشاركتهم في

انشطة زمرة اترابهم (على الاقل في المدرسة) قبل ان يصبحوا مضطربين بشكل ظاهر . ويمكن القول ، بوجه عام ، ان الشباب الذين يصبحون فصامين في الطفولة او مباشرة بعدها يميلون الى ان يمروا بطفولة لا ينجحون فيها بتكوين اصدقاء ، فهم إما ان يبقوا منفردين مع انفسهم ، او يتجنبون الاطفال الآخرين ، او يصلحون لأن يكونوا مستغلين لآترابهم او مطية لهم اكثر من ان يكونوا شركاء في صداقة حقيقية تبادلية (٢٠-٢١) . ومن يدفع بقوة لىواجه مطالب المراهقة ما بين الشخصية يجعل المراهقين في مرحلة ما قبل الفصام ، إما أن يصبحوا اكثر انسحاباً واكتئاباً ، وإما أن يصبحوا معادين للمجتمع وجانحين . وبعد ذلك ، ما أن يصبح اضطرابهم مستحكماً فإن هؤلاء الشباب يبدأون باظهار ضروب من فساد التفكير ، واختبار الواقع ، والتكامل الانفعالي .

نتائج فصام المراهقة :

يشفى الثلث تقريباً من بين الراشدين الذين يدخلون الى المستشفى لأول مرة بسبب الانهيار الفصامي ، ويتحسن ثلثهم الآخر تحسناً كافياً بحيث يمكن خروجهم من المستشفى ولكنهم يعانون أحياناً من نوبات بحيث يتطلب الأمر إعادتهم الى المستشفى . ويفشل ثلثهم الباقي في التحسن ويبقى في المستشفى بشكل دائم . والطرائق الحديثة في علاج الفصام يبدو أنها تزيد نوعاً ما النسبة المئوية للمرضى الذين يدخلون الى المستشفى ، ويستطيعون العودة الى بيوتهم . ومع ذلك ، فإن هذا المعدل المتزايد من الذين يخرجون من المستشفى قد ترافق مع زيادة في معدل الذين يعودون الى المستشفى ثانية . إن (١٥ - ٤٠ ٪) من الراشدين الفصامين يعيشون في المجتمع وهم قادرون على تحقيق ما يعتبره معظم الناس مستوى متوسطاً من التكيف (٢٢) .

ويشابه سير فصام المراهقة شبه كبيراً هذا النموذج الاصلي لفصام الكبار ، بالرغم من ان اولئك الذين يصابون بالفصام قبل سن الثلاثين لهم آمال اقل من اولئك الذين يصابون به بعد ذلك (٢٣) . والمعطيات التي

جمعت من خمس دراسات متابعة ، والتي أجريت في ازمئة مختلفة في اجزاء مختلفة من العالم تدل على ان (٢٣ ٪) من المراهقين الذين ادخلوا الى المستشفى بسبب الفصام يشفون ، و (٢٥ ٪) يتحسنون ولكنهم يعانون من اعراض او نوبات تتخلف لديهم و (٥٢ ٪) الباقون لا يتحسنون ويتطلبون رعاية داخلية مستمرة (٢٤ - ٢٨) . ومن المؤسف انه لا توجد معلومات عن هذا النموذج من المراهقين الفصامين الذين لا يتطلبون البقاء في المستشفى . ومن الممكن ان يكون لهؤلاء الشباب حظ افضل في التحسن او الشفاء من اولئك الذين يدخلون الى المستشفى .

والى جانب ذلك ، تؤثر في نتيجة حدة الفصام ستة عوامل في المراهقة . وعلى العموم ، فللشباب حظ اوفى في التحسن المبكر او الشفاء التام إذا : (أ) ظهر الفصام لديهم أولاً وهم اكبر سناً . (ب) إذا كان تكيفهم المدرسي والاجتماعي كافياً . (ج) إذا بدأ الاضطراب فجأة . (د) إذا استجابوا بسرعة الى العلاج الأولي . (هـ) إذا كانت أسرهم قادرة على قبول اضطرابهم . (و) وإذا كان علاجهم المستقبلي ، ومدرستهم وعملهم وترتيبات عيشهم يمكن تخطيطها بشكل مناسب (٢٤٦،٨) .

إن علاج المراهقين الفصامين يتركز حول مساعدتهم على انماء روابط مجدية مع الواقع ومع الناس الآخرين ، او اعادة إقامتها وتستخدم أنواعاً كثيرة من العلاج النفسي لتحقيق هذه الغايات بما في ذلك المعالجة الفردية ، والمعالجة مع الجماعات والأسر . والعقاقير المضادة للذهان يمكن ادخالها في برنامج المعالجة لخفض الاعراض المعطلة بوجه خاص ، وتيسر تقدم العلاج النفسي . وبالنسبة لأولئك الذين يتطلبون العناية الداخلية فإن برنامج محيطي غالباً ما يساعد حيث تنظم فيه سلاسل من الفعاليات تضم العمل ، والراحة ، وإقامة العلاقات الاجتماعية بين المرضى ، وتدمج كاجزاء عادية من خطة العلاج (٢٥-٢٦) .

الاكتئاب والسلوك الانتحاري :

والاضطرابات الاكتئابية لدى المراهقين كما هو عند الأطفال الأصغر سناً لا تشخص في غالب الأحيان ، بالرغم من أن الاكتئاب شائع كثيراً في هذا العمر . إن بين (٣٥ - ٤٠ ٪) من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية ، وطلاب الجامعات يذكرون أنهم قد أنتابهم مشاعر الأسى ، وعدم الجدوى ، والتشاؤم بشأن المستقبل بالرغم من أن مدى عملهم المدرسي وأنشطتهم الاجتماعية يضعف ضعفاً جوهرياً (٤ ، ٤٤ ، ٤٦) . وبين المراهقين الذين شوهدوا في عيادات الطب النفسي والمستشفيات ، فإن أقل من ١٠ ٪ يشخصون بأنهم مكتئبون في البداية . إن ٤ ٪ ممن تتراوح أعمارهم بين (١٠ - ١٤) سنة و (٧ ٪) ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥ - ١٧) سنة ، و (١١ ٪) ممن تتراوح أعمارهم بين (١٨ - ١٩) سنة . ومع ذلك ، فإن نصف الشباب ينظرون على الأرجح مثل هذه الأعراض الاكتئابية ، كالكتابة ، والتهوين من قيمة الذات ، ونوبات البكاء ، وأفكار الانتحار ومحاولاته (٤٨) .

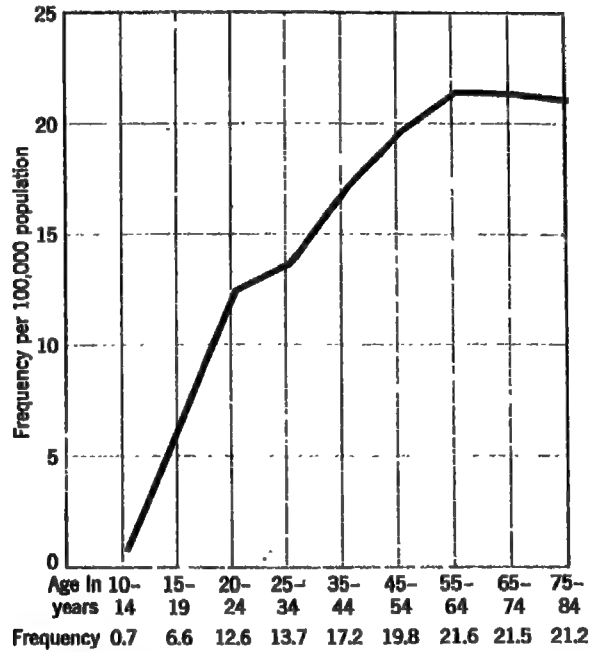
والاكتئاب من بين الاضطرابات العقلية كلها هو الذي يطرح أكبر خطر للانتحار (٤٩-٥٠) . وكما لاحظ (سيلفرمان Silvenman) الانتحار هو الموت في المرض الاكتئابي (P. 157, 51) . وهكذا فإن مشاعر الاكتئاب هامة في دراسة الطب النفسي للمراهق بسبب تكرارها ، وبسبب علاقتها بالسلوك الانتحاري .

الوقائع الأساسية حول السلوك الانتحاري للمراهق :

الانتحار الحقيقي نادراً ما يحصل بين الأطفال والمراهقين . ففي عام ١٩٧١ كانت نسبة الشباب الذين هم تحت سن العشرين أقل من ٦ ٪ من المنتحرين الذين بلغ عددهم (٢٤.٩٢) فتى في الولايات المتحدة الأمريكية ، و ٩٠ ٪ من حالات الانتحار الشبابية كانت بين (١٥ - ١٩) سنة (٥٢) . وهكذا فإن معدل الانتحار يتزايد بشدة منذ المراهقة المبكرة إلى المراهقة المتأخرة من (٧.٠) في كل (١٠.٠) ألف فتى سنهم يتراوح بين

(١٠ - ١٤) سنة الى (٦٦) في كل (١٠٠) ألف بين (١٥ - ١٩) سنة من العمر . اما بين الراشدين فان معدل المنتحرين يصعد بثبات من (١٣٧) في كل (١٠٠) ألف بين عمري (٢٥ - ٢٤) سنة الى (٢١٦) في كل (١٠٠) ألف بين عمري (٥٥ - ٦٤) سنة حيث يبقى على هذا المستوى الى سن ٨٥ انظر الشكل رقم (١/١٨) .

وبالرغم من أن الانتحار يحدث غالبا اقل بين المراهقين من الراشدين فمن المرجح أكثر أن يكون سببا للموت خلال سنوات المراهقة من أي زمن آخر في الحياة . وهذا يعود جزئيا الى واقع أن المراهقين مجموعة



الشكل رقم (١/١٨) - معدلات الانتحار في الولايات المتحدة حسب فئات الأعمار .

المصدر : يعتمد على معطيات من :

(Vital Statistics of United States, 1971, 2, Mortality Rockville Md. US. Department of Health Education, and Welfare 1975).

تتمتع بصحة جسدية جيدة نسبياً : فلم يعودوا يصابون بأمراض الطفولة المختلفة وليسوا معرضين الى الأمراض المزمنة الكثيرة التي تصيب المسنين . وكما هو مبين في الشكل رقم (٣/١٨) فان الانتحار هو السبب الحادي عشر الرئيس للموت بين المجموع العام لسكان الولايات المتحدة الأمريكية ، ولكنه السبب الرابع لمن هم بين سن (١٥ - ١٩) سنة .

الجدول رقم (٣/١٨) - الأسباب الرئيسية للموت بين المراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية

العمر بين ١٥ - ١٩		مجموع السكان العام		الاسباب
المرتبة في كل ١٠٠ ألف	الترتيب	المرتبة في كل ١٠٠ ألف	الترتيب	
٦٣٨	١	٥٤٩	٤	المراهقون
٨٥	٢	٩١	١٢	القتل
٦٩	٣	١٦٣٢	٢	السرطان
٦٦	٤	١١٧	١١	الانتحار
٤٠	٥	٣٥٩٥	١	مرض القلب

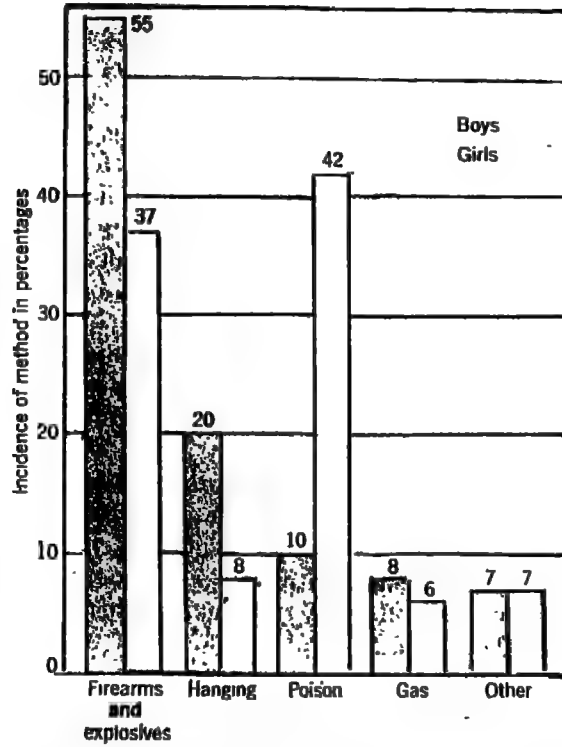
المصدر : يعتمد على معطيات من :

(Vital Statistics of the United States, 1971, Vol. II, Mortality.
Rockville Md. US. Department of Health, Education and
Welfare 1975.)

وبالرغم من أن من المرجح أن يقدم على الانتحار عدد أقل بكثير من الراشدين فانهم يحاولون الانتحار بنفس النسبة . إن واحداً من كل ألف مراهق في الولايات المتحدة الأمريكية يحاول الانتحار كل عام . وهي نفس النسبة المثوية ٠.١٪ التي قدرت بالنسبة للراشدين (٥٠) . وبالرغم من أن نسبة المراهقين وهي أقل من ٦٪ من حالات الانتحار في هذه البلاد كل سنة فان النسبة المثوية للمحاولات المعروفة تبلغ ١٢٪ (٥٣) . وكما في

حالة معظم السلوك المنحرف فان هذه الأرقام قد هون من شأنها وبخاصة بين الشباب (٥٤) . فغالبا ما يحاول الآباء إنكار أو إخفاء محاولات ابنائهم المراهقين ، ويسجلها الأطباء حسني النية على أنها حوادث عرضية .

وبين المراهقين ممن يفكر بالانتحار ، فان الفتيان على الأرجح أكثر من الفتيات في قتل أنفسهم بمعدل أكثر من (٢) الى واحد (٥٢) . ومن ناحية أخرى فان (٨٠ - ٩٠ / ١) من محاولات الانتحار بين



الشكل رقم (٢/١٨) - : طرائق الانتحار المستخدمة من قبل المراهقين

المصدر : يعتمد على معطيات من :

(Vital Statistics of the U.S., 1971, 2, Mortality Rockville Mc-
US. Department of Health, Education and Welfare, 1975

المراهقين من البنات (٥٣-٥٥) . ويبقى الفرق بين الجنسين نفسه بالنسبة للراشدين . فالمتحرون من الرجال ثلاثة اضعاف للنتحرات من النساء في حين ان هذه النسبة تنطبق على النساء في محاولات الانتحار . ومنذ عام (١٩٧٠) تناقصت هذه الفروق بين الجنسين في السلوك الانتحاري الذي يمكن ان يكون انعكاسا للاتجاه العام في المجتمع الأمريكي نحو تمييز اقل في الفروق في الدور الجنسي (٥١،٥٦) .

ويختلف المراهقون ايضا في الجنس في الطرائق التي يستخدمونها في الانتحار . وكما يمكن ان نرى في الشكل رقم (٢/١٨) فان معظم الفتيان الذين يقتلون انفسهم يستخدمون الاسلحة النارية او المتفجرات ، في حين تاخذ الفتيات السم (٥٢) . وبالنسبة لأولئك الذين يحاولون الانتحار فقط فان السم هو الطريقة الأكثر شيوعا ويستخدمها ٨٠٪ من الفتيان و ٩٠٪ من الفتيات (٥٧،٥٨) .

اصول السلوك الانتحاري لدى المراهق :

ينظر احيانا الى السلوك الانتحاري لدى المراهق على انه استجابة فجائية اندفاعية لخبية او احباط كالفشل في اختبار ، والهجران من قبل صديق او صديقة ، او خسران الجدال مع احد ابويه . ومع ذلك ، فان الدراسات المعمقة للمراهقين المنتحرين تدل على ان لسلوكهم اصول اعقد من هذه . فالشباب الذين يحاولون الانتحار يعانون عادة من عدم استقرار اسري متزايد او خلافات يقودهم الى الشعور بالاستلاب (بالغربة عن آبائهم والمعجز من اللجوء اليهم للحصول على الدعم ، وغالبا ما يسمى هؤلاء المراهقون بشدة الى الحنان ، والدعم العاطفي من الاشخاص الآخرين ، وذلك لامتلاك علاقات ثمينة جدا بالنسبة اليهم قد انهارت لسبب او آخر . والذ يواجههم صراع الأسرة المتصاعد الذي يحل العلاقات الاجتماعية ، واحساس متزايد بالعزلة ، والمعجز ، فان هذا يجعلهم يستنتجون تدريجيا بان الانتحار هو البديل الوحيد الباقى امامهم (٥٩،٦٤) .

فالشباب المستلبون الوحيدون الذين يأتون من أسر مفككة ، مضطربة يشكون زمرة على درجة بالغة من خطر التعرض للسلوك الانتحاري . اما ما اذا كان هذا الخطر سيصبح حقيقة . فإن العامل الواضح الذي يبدو انه يؤثر في اتخاذ قرار المراهق المكتئب لمحاولة الانتحار هو حضور النموذج الانتحاري . ففي إحدى الدراسات عن المراهقين المنتحرين فإن ٤٤٪ منهم قد عرف صديقاً حميماً أو قريباً انتحر أو حاول الانتحار، و ٢٥٪ كان لهم أب قد قام بمحاولة انتحار (٦٥) .

ومن المهم أيضاً الاعتراف بأن محاولات الانتحار في المراهقة انما هي دوماً تقريباً جهود يقوم بها الشباب المضطربين لنقل غمهم ، ولأبائهم بوجه خاص ، وإحداث تغيير في كيفية معاملتهم من قبل الآخرين . ولهذا السبب تسمى محاولة الانتحار غالباً « صرخة لطلب مساعدة » (٦٦:٦٧) . يضاف إلى ذلك ، انه مادامت هذه المحاولات بين الشباب يقصد بها عادة التأثير في الأبوين فإن الاكثريّة الساحقة من المحاولات تتم في البيت ، وغالباً حينما يكون الأبوان موجودين .

ويتوقف ما يعقب محاولات الانتحار المراهق عن طريق التعرف على صعوباته ، وإذا بدا الأبوان بتقديم شيء من المساعدة مع حديث أكثر قبولاً لمصابه ، فهناك حظ كبير بإحباط محاولة أخرى .

ومن ناحية أخرى ، إذا لم يظهر الأبوان رد فعل على محاولة الانتحار ، وإذا فشلوا في رؤيتها كسبب لتغيير سلوكهم أو أسوأ من ذلك إذا علموه بغضب أو استهزاء ، بدلاً من الفهم المتعاطف معه فهناك خطر بأن ابنهم سوف يضمن ويقوم بمحاولة انتحار أكثر جدية - (٨) الفصل الثامن .

وتعطي البحوث شهادة كئيبة إلى مايعقب بمحاولات الانتحار التي تفشل في تحقيق غرضها . إن (٧٥٪) من الراشدين الذين يقتلون انفسهم كانوا قد قاموا بمحاولات سابقاً أو أفعال من أجل ذلك وان (٢٠٪) من الراشدين الذين يحاولون الانتحار يموتون في نهاية الامر بأيديهم

(١٩٦٨) . ومن بين المراهقين الذين حاولوا الانتحار فإن ما يقرب من ٤٦٪ قد وجدوا مهددين سلباً بالانتحار ، أو حاولوه وهو يتجاوز معدل ٠.١٪ سنوياً بين المراهقين عامة (٧٠) .

انخفاض التحصيل الدراسي

إن لانخفاض التحصيل الدراسي الذي يظهر في المراهقة عادة تاريخ طويل . ففي دراسة المتفوقين في انجازهم المدرسي أو هابطين في المدرسة الثانوية الذين دخلوا المدرسة معاً ، وجد شو Show ومالك كوين McCuen ان الفتيان المنخفضي التحصيل يميلون إلى الحصول على درجات أدنى من الفتيان المجتهدين بدءاً من الصف الأول . وقبل نهاية السنة الثالثة يهبط المقصرون في تحصيلهم إلى مستوى أداء أدنى بشكل ذي دلالة ، ويرتفعون في تحصيلهم كل عام حتى السنة العاشرة من الدراسة . ووجد نموذج أصلي متباطئ مماثل إلى حد ما لدى الفتيات هبطات التحصيل فبلات بتلقي علامات أدنى من الفتيات المجتهديات في السنة السادسة من الدراسة . وقبل نهاية السنة التاسعة يكون مستواهن في الأداء أدنى بشكل ذي دلالة (٧١) . وفي حين أن ضعف عمل الدماغ ليخفيف هو السبب الأكثر شيوعاً للفشل المدرسي بين أطفال المدرسة الابتدائية ذوي الذكاء الكافي فإن مثل هذا الفشل يعزى ، على العموم ، أكثر إلى العوامل الاجتماعية الثقافية والنفسية .

الاسباب الاجتماعية الثقافية لتدني التحصيل الدراسي :

العوامل الاجتماعية الثقافية تقود إلى تدني التحصيل الدراسي عن طريق عدم تزويد الشباب بدافعية أو فرص للتعلم . فالطلاب الذين يدفعون إلى العمل بقسوة في المدرسة يميلون إلى الاهتمام بالتعلم . والنجاح للمدرسي يعطيهم إحساساً بالاكتماء ، ويرون علاقة محددة بين تحصيلهم المدرسي وبين تحقيق بعض من أهدافهم البعيدة كالحصول على وظيفة ما أو الدخول إلى كلية معينة . والطلاب الذين يرضون بالنجاح العادي في المدرسة دون أن يجهدوا أنفسهم لا يملكون عادة هذا النوع

من الدافعية . ولاغلب أنهم يكرهون المدرسة ولا يرون أية علاقة بين مايتعلمون هناك ، وماسوف يعملون في المستقبل(٧٢-٧٤) .

وقد اثبت فقدان الدافعية بأنه سبب ذو دلالة ترك المدرسة وبمعكس ما يمكن توقعه ، فإن أقل من ١٠ ٪ من أولئك الذين يتركون المدرسة إنما يفعلون ذلك بسبب درجات الرسوب أو العوز الى المال ، والاكثر ان يكون السبب الشائع لماذا يترك الاولاد المدرسة هو « فقدان الاهتمام » ، وبالنسبة للفتيات يكون الزواج أو الحمل(٧٥) .

ويكتسب الشباب بعامة مواقفهم إزاء المدرسة من أسرهم ، وقد وجد بشكل ثابت أن آباء متدني التحصيل المراهقين يبرزون أهمية التربية قل . مما يفعل آباء المراهقين الناجحين في تحصيلهم الدراسي . ولهذا فإن هؤلاء الآباء لا يشجعون على الأرجح الاهتمامات الفكرية أو المواقف الإيجابية إزاء المعلمين والمدرسة(٧٦-٧٧) . وكما لاحظنا سابقاً ، فإن الآباء الذين يشكون في فائدة التربية الرسمية كطريق للتقدم في الحياة لا ينتبهون إلى كيفية سير اولادهم في المدرسة ، والمكافآت والعقوبات التي يستخدمونها في رعاية الطفل نادراً مايجب عليهم ان يفعلوا أي شيء فيما إذا كان فتيانهم قد كتبوا واجباتهم المدرسية أو حصلوا على درجات جيدة . ونتيجة لذلك لاينمي اولادهم ، على الأرجح دافعية كبيرة للتحصيل دراسياً .

ولا تقع المسؤولية كلياً بالنسبة لمثل اللامبالاة بالنسبة للتربية الرسمية وبخاصة للشباب من الطبقة الدنيا وبعض الاقليات على أكتاف الآباء . وبالنسبة لكثير من هؤلاء الشباب ، كما هو الحال بالنسبة للأجيال الأمريكية الاولى ، فإن المدارس منعزلة عن الاتصال بطريقتهم في الحياة والقدرة على فهم حاجاتهم وعطائهم تربية ذات معنى . وأكثر من ذلك ، وكما ذكرنا آنفاً أيضاً فقد اعطت المدارس غالباً آباء هؤلاء الشبان أسباباً ووجيهة لاعتبارها مؤسسات معادية ، غير مبالية ، مستبدة للطبقة الوسطى ، ونتيجة لذلك فقد وجه الآباء عمداً طاقات اولادهم في مجالات أخرى(٧٨) .

وزمرة الأترباب تستطيع أن تسهم ايضاً في خفض دافعية التحصيل في المدرسة ، اذا انتمى المراهقون الى عصابة تهون من شأن التحصيل الدراسي لا كأمير غير ذي بال لا تمت الى الرجولة او الاتوثة بأية صلة ، وحاجاتهم الى قبول زمرة الأترباب تفوق الدافعية للدراسة التي يمكن أن يمتلكوها (٧٣،٧٩،٨٠) . وفي دراسة لشباب من جوار داخل المدينة الذين تسربوا أو بقوا في المدرسة يذكر (سرفانتس Cerventes) تأكيداً مهماً لتأثير زمرة الأترباب هذه ، وعندما سئلوا حول نزعاتهم في الجوار قال



ولكونها جزءاً من مجموعة الأترباب التي تضع قيمة للتعلم المدرسي فإنها تساعد المراهقين للإنجاز في مستوى قدراتهم ، ومن ناحية أخرى ، عندما تعاقب زمرة الأترباب الذين يوفقون في المدرسة فإن هبوط التحصيل الدراسي يمكن أن يكون النتيجة .

الذين بقوا في المدرسة أنهم يعتقدون أن أكثرية طلاب المدرسة الثانوية في
حيهم كانوا يخططون للاستمرار في المدرسة ، في حين أن الراسبين يقولون
أن معظم جماعة الجوار كان يخططون لترك المدرسة . وبعبارة أخرى ،
كانت تدرك جماعات الشباب هذه الجيران ذاتهم بشكل مختلف لتناسب
أفهامهم الخاصة (٨١) .

إن دافعية المراهقين المعسرين لبقاء في المدرسة يمكن أن ينسف بالدور
النموذجي الذي ليس لنجاحه أو فشله علاقة بالتربية الرسمية . ويمكن
أن يرى شباب داخل المدينة راشدين كثيرين يدينون بأي نجاح يحققونه إلى
الدهاء أكثر من التربية الرسمية ، وهذا لا يفعل شيئاً لترسيخ قيمة
المدرسة في أعين هؤلاء الفتيان. ومع ذلك فإن المجموعات البوررتوريكية
السوداء وغيرها من المجموعات الأقلية المعسرة من الراشدين التي تستفيد
من التربية الرسمية تصبح منظورة لشعبيتهم كما بدأ يحدث في المصارف،
وأقسام المخازن ، والمهن المهارية العديدة ، والمهن الحرة ، ثم يصل
الشباب لاعتبار المدرسة كوسيلة للتكيف الناجح مع عالم الراشدين .
وبدون مثل دور النماذج هذا فإن المراهقين يمكن أن يجدوا من السهل ما
يقوله الأبوان والمعلمون حول أهمية المدرسة .

وفيما يتعلق بفرصة الدراسة ، فإن المراهقين يحتاجون إلى الخافية
التربوية لكي يكونوا قادرين على تحقيق القدرة الدراسية الكلمنة لديهم
في المدرسة الثانوية وما بعدها . ومن أهم الأسباب الاجتماعية الثقافية
لتدني التحصيل الدراسي في المدرسة الثانوية هو فقدان الأعداد الجيدة في
المدرسة الابتدائية . والأطفال الذين ينضمون على مدارس ناقصة التجهيز
والمعلمين ، والذين يجلسون في صفوف مزدحمة ، ويصفون إلى معلمين
مملتين عاجزين ، غير قادرين لا يمكنهم أبداً اكتساب المهارات الدراسية
الأساسية وعادات الدراسة الضرورية للدراسة في المدرسة الثانوية أن عدم
المساواة في الفرص التربوية هي الأكثر وضوحاً في بعض المدارس في داخل
المدن ، وفي المناطق الريفية البائسة ، حيث النقود والتسهيلات غير
متوافرة . ومن ناحية أخرى ، ينبغي ألا ننفل وجود كثير من المدارس

الجيدة التي تعمل جيداً في المناطق الفقيرة اقتصادياً فيها كثير من المعلمين الذين يتقاضون أجوراً متدنية في هذه المدارس .

الأسباب السيكولوجية لهبوط التحصيل الدراسي :

تنطوي الأسباب السيكولوجية لهبوط التحصيل الدراسي عادة على نماذج أصلية غير تكيفية للتفاعل الأسري الذي يتضمن : أ - عداء كامناً للمراهقين إزاء آبائهم لا يستطيعون التعبير عنها مباشرة . ب - بعض الهموم حول المنافسة مع واحد أو أكثر من أعضاء الأسرة يقود إلى خوف من الفشل أو خوف من النجاح . ج - أسلوباً سلبياً عدوانياً في السلوك . وهذه النماذج الأصلية العصابية الثلاثة غالباً ما تحدث لتسهم في اضطراب نفسي يسمى تدني التحصيل الدراسي السلبي العدواني (٨٢، ٨٤) وهو اضطراب عصابي يكون فيه الأداء أدنى من مقدرة الطالب ينبثق كاستلوب غير مباشر ، غير فاعل ، سيء التكيف للتعبير عن الغضب ، لمواجهة هموم المنافسة .

العداء للأبوين :

إن المراهقين متدني التحصيل السلبيين العدوانيين ينزعون إلى الاستياء استياءً كبيراً من أهلهم ، ويكون بسبب التسلط الأبوي الذي يتضمن عادة ضغطاً دراسياً ثقيلًا (٨٦، ٨٥، ٧٦) . وهؤلاء الآباء يتوقعون أو يطلبون بشكل نمطي درجات عالية من أولادهم ، وغالباً ما تكون أعلى مما يستطيعون الحصول عليه حتى ولو عملوا بكل مقدرتهم . يضاف إلى ذلك ، غالباً ما يحاولون فرض أهداف دراسية بعيدة المدى على أولادهم (كالدخول إلى معهد (Ivy League) ، أو توجهات مهنية كان يصحبها (محامين أو أطباء) كإمر هام بالنسبة إليهم دون أن يهم ذلك أبائهم أو أبنائهم بوجه خاص .

وبسبب ما يعاني متدني التحصيل السلبيين العدوانيين من صعوبة التعبير عن استيائهم مباشرة ، فإنهم لا يستطيعون الشكوى جهاراً من

مطالب آباءهم وتوقعاتهم (٨٧) . وبدلاً من ذلك يعبرون عن ذلك بشكل غير مباشر من خلال الاداء المدرسي الضعيف . وهذه وسيلة فعالة للتحقيق ، مادامت الدرجات الضعيفة تنمى آباء هؤلاء الشباب وتحبط طموحاتهم . ومع ذلك ، فإن تدني التحصيل غالباً ما يكون مناوراً تفضل ذاتها مادامت يمكن أن تمنع الشباب من تحقيق اهدافهم التعليمية والمهنية ايضاً .

هموم حول المنافسة :

يعاني متدني التحصيل السليبيون العدوانيون بشكل نموذجي من مخاوف الفشل أو مخاوف النجاح التي تكف الجهود الدراسية .

ولدى هؤلاء الذين يخافون من الفشل رأي متدن في قدراتهم ، ويمتقدون أن ليس هناك من سبيل يستطيعون به منافسة انجازات آبائهم واشقائهم . وتثبط هممتهم لاقلة انتقاد . ويقدر ما تعبر اسرهم اكثر عن خيبة أملها فيهم (لماذا لا تستطيع الحصول على العلامات التي يحصل عليها اخوك ؟) تضعف محاولتهم لانجاز أي شيء في المدرسة .

وللحفاظ على احترامهم لانفسهم ، فإن المراهقين الذين يخافون الفشل غالباً ما يضعون اهدافاً رفيعة غير واقعية نصب اعينهم ويعملون دون حماسة لبلوغها . وبهذه الطريقة فانهم يحاولون انكار محدودية قدراتهم ، ويتهربون من كل شعورهم بأنهم فاشلون . وتعطيهم اهدافهم الطموحة اعداءاً جاهزة لعدم النجاح ، وجهودهم الوائبة تقدم لهم التبرير الذي يسمع غالباً قد استطيع ان افعل احسن من ذلك لو اردت ، ولكني لم أشعر اني اود الاجتهاد . هكذا يتستر هؤلاء المراهقون بعناية على رهاناتهم . ونادراً ما يخطئون ، وينكرون انهم قد بذلوا جهداً حتى عندما يعملون ، ويفخرون بما هم قادرون على انجازه بجهد قليل . لقد حصلت على درجة (ج) دون ان أفتح كتاباً .



هل تدرك ايها الفتى ما يمكن ان تعنيه علامة (C) في حدود
الدخل مدى الحياة ؟

بعض المراهقين يحصلون على درجات ضعيفة في المدرسة كطريقة
غير مباشرة للتعبير عن الفصم والاستياء من الابوين • لوحة Lorenz
مقتبسة من (مجلة The New Yorker Magazine, INC. 1970) (C)

وبالمقابل ، فإن المراهقين الذين يخافون النجاح يحملون همًا ما إذا وفقوا في المدرسة فإن أعضاء الأسرة الذين هم أقل مقدرة منهم سوف يحسدونهم أو ينتقمون عليهم . وما دام هؤلاء الشباب لا يريدون أن يكونوا موضع انتقاد أو رفض بسبب انجازاتهم ، فإنهم يهتفون من شأن قدراتهم فيضعون أهدافا محدودة يسهل أن تكون في متناول أيديهم ، وعندما يحصلونها لا يعلنون ، ولا يسعون إلى أي شيء أكثر طموحا ويقول أحدهم « حالفني الحظ بأن أجدت بما فعلت » . وباتخاذ هذه الطريقة في دراساتهم فإن المراهقين الذين يخافون النجاح لا يحققون أي شيء يظنون أنه يهدد الآخرين أو يضعف من حنانهم (٨٨ - ٨٩) .

إن تدني التحصيل السلبي العدواني الذي يعزى إلى الخوف من النجاح يبرز عادة عندما يكون شباب على وشك التفوق على آبائهم ، ورد القبل العصابي هذا مسؤول جزئياً عن العدد غير المتناسب الكبير من المتسربين من الأطفال الذين لم يتم آباؤهم المدرسة الثانوية ، إنها تفسر حالات كثيرة فيها يبدأ أطفال الآباء الذين تربوا في المدرسة الثانوية في الحصول على درجات ضعيفة في السنوات الأخيرة من المدرسة الثانوية وبدلاً يضعف خطهم في القبول في الجامعة وما يسمى (بالعصاب الرئيس Senior Neurosis) وهو نموذج أصلي لانخفاض الأداء المدرسي في السنوات الأخيرة) يلاحظ أحياناً لدى أطفال أنهم آباؤهم المدرسة الثانوية . إنهم يخفون هموماً حول توافر شروط قبولهم في الجامعة ، وبذلك يتجاوزون انجازات آبائهم (٩٠) . وهذه الوضعية يمكن أن تنمو إذا كان الآباء متحمسين جهاراً للجامعة ولكنهم يرسلون رسالة خفية مختلفة من مثل « إن لدينا حياة طيبة بدون التعليم الجامعي ، الآن سوف نذهب بعيداً ، وسوف يكلفنا هذا مالا كثيراً ، وسوف نحصل على أفكار جديدة من كل الأنواع ، وسوف لن نكون قريبين منك كآسرة مرة ثانية » .

اسلوب السلوك السلبي العدوانى :

إن اسلوب السلوك السلبي العدوانى وسيلة لحل مشكلة من طريق مدم الفاعلية ، أو العطالة المقصودة . ويحرص متدنى التحصيل السلبيون العدوانيون على التأكد من أنهم لم يقوموا بالأشياء بجميع أنواعها التي تكسبهم علامات جيدة . وأكثر من أي شيء آخر يمكن تمييزهم عن الطلاب المجدين لعدم بذلهم أي جهد ، وعدم جدوى عاداتهم الدراسية التي لا يمكن تصديقها عندما يقومون بجهد ما (٩٢،٩١،٧٣) .

ولذلك ليس من غير المعتاد بالنسبة للأذكاء من متدنى التحصيل المطالعة الواسعة ، ولكن مطالعة مواد ليست مقررة كواجب بيتي ، والحفاظ على اطلاعهم حول كل شيء تقريباً ما علما ما يناقش في الصف أو يسأل في الامتحان . وإذا صدف أن استوعب متدنى التحصيل الدراسي السلبيون العدوانيون معلومات تتعلق بالعمل المدرسي ، فإنهم يستخدمون تقنيات أخرى لمنع معرفتهم من تحسين درجاتهم ، فيظنون ساكتين خلال مناقشات الصف ، أو « ينسون » كتابة وظائفهم ، أو تقديمها ، أو أنهم اسأؤوا فهم أو غفلوا عن قسم من الامتحان . ومن المهم إبراز أن هذه التقنيات غير مباشرة ، وجهود عصابية للتعبير عن الغضب، ويتجنب المنافسة ، وليس هناك عادة وعي شعوري لأصلها ومقصدها أو حتى أنها مسؤولة عن ضعف تحصيلهم .

العلاج :

إن سبل معالجة متدنى التحصيل والنتائج التي يمكن توقعها تتوقف على سببها النوعي . إن تدنى التحصيل الذي يعود الى عوامل اجتماعية ثقافية غالباً ما يبرهن على صعوبة تغييره ما دام يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمتغيرات المحيط التي تؤثر في شخصية الفتى لسنوات عديدة . ولكي ينجح أي علاج يجب أن يرقى بمنظومة القيم التي تختلف عن المنظومة التي تعود الى مسألة أي منظومة ينظر منها الى النجاح الدراسي مجزياً

ومفيداً للمستقبل . وبالرغم من عوائق كثيرة لمحاولة تعديل منظومة قيم عريقة ، وعدد من مناهج السلوك قد أثبتت فائدتها في مساعدة الشباب على تغيير وجهات نظرهم حول التعلم المدرسي ، وبذلك يعكسون تدني تحصيلهم السابق (٧٣) .

وكما هو الحال في معظم الاضطرابات العصبية لدى الشباب من ناحية أخرى ، فإن تدني التحصيل المحدد سيكولوجياً سهل تعديله . والعلاج النفسي يهدف الى مساعدة متدني التحصيل السلبيين العدوانيين على الاعتراف بنقصاتهم الكامنة إزاء آرائهم وأن التعبير عنها بشكل مباشر أكثر يمكن أن يخفف أو يزيل بسهولة كبيرة الحاجة الى التعبير عنها بشكل غير مباشر من خلال العلامات الضعيفة . والعمل مع الآباء لمساعدتهم على الفهم ، ومنع الضغط الذي يفرضونه على اولادهم يمكن أن يسهموا أيضاً في عكس هذه النماذج الأصلية لتدني التحصيل بسرعة واضحة (٨) ، الفصل السابع .

السلوك الجانح

يقوم السلوك الجانح على افعال تخرق القانون . وبالرغم من الوضوح الظاهر في هذا التعريف ، فإن الجنوح بين الشباب يصعب تعريفه وقياسه . إنه يعطي مدى هائلاً من الجرائم ومن الجنايات (الاعتداء والسرقة) وسوء السلوك (كالتسكع ، والادمان على الخمرة) الى السلوك غير المشروع فقط بسبب عمر الشخص (شراء المشروبات ، والهرب من البيت) . وبين الشباب الذين يرتكبون افعالاً غير مشروعة فإن بعضهم يقبض عليه فقط . ومن بين الذين يقبض عليهم يوقف بعضهم ، ومن بين هؤلاء الموقوفين يحاكم بعضهم فقط في محكمة الأحداث (٩٣-٩٥) .

ولهذه الاسباب قد يكون من المستحيل تقريباً معرفة كم يوجد من الجنوح ، ومن يجب أن يسمى جانحاً أو أية أنواع من الشباب ينبغي

دراستهم من أجل أن نتعلم أكثر عن أصول السلوك الجانح . في الحقيقة إن أي تعريف عام عن الجانحين والجنوح الذي لا يأخذ هذه التعميدات في حسبانها يجب أن يؤخذ على علاقته سواء كان في وسائل الاعلام الشعبية أو في الكتابات المتخصصة .

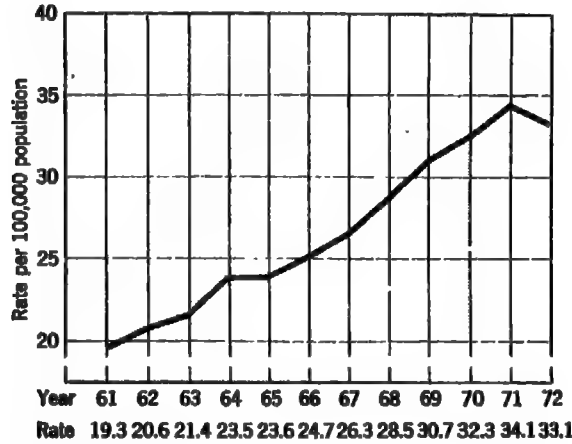
حدوث الجنوح :

بالرغم من أن المدى الدقيق للجنوح غير معروف، فإن التقارير الإحصائية من مكتب الولايات المتحدة للعدل ووزارة العدل تدل على أنها مشكلة رئيسية ومتزايدة باستمرار . وفي كل عام فإن ٣ ٪ تقريباً من الأطفال الأمريكيين بين عمر (١٠ - ١٧) سنة يظهرون أمام محكمة الأحداث لجرائم غير مخالفات السر ، ومعدل قضايا محكمة الأحداث قد زادت أسرع من عدد الشباب كل سنة تقريباً منذ عام ١٩٦١ (٩٦) انظر الشكل ٣/١٨ . وقد قدر أن واحداً من كل (٩) شباب سوف يظهر أمام المحكمة قبل بلوغ ميلاده الثامن عشر (٩٧) . والفتيان يفوقون الفتيات عدداً الذين يوقفون بمعدل ٣ ، ٤ الى واحد . ونسبة من يظهر من المراهقي المدن أمام محاكم الأحداث هي (٣) الى واحد بالنسبة الى مراهقي الريف (٩٧،٩٨) .

وبتقويم هذه الأرقام يجب أن يأخذ المرء في الاعتبار واقع أن وجود محكمة الأحداث في المجتمع يبدو أنه يزيد من احتمال أن المراهق سوف يعتقل ، ربما بسبب أن البوليس يرغب في اعتقال الأحداث عندما يعرف بوجود مراجع تتعامل معهم (٩٩) . ولهذا فإن إقامة محاكم الأحداث والأسرة في المدن الكبيرة والصغيرة يمكن أن يكون النتيجة المتناقضة في الظاهر لزيادة عدد المراهقين الذين يعتقلون وربما يسرّع الزيادة الفعلية لمعدل جرائم الأحداث .

وبالمثل فإن الصفات المميزة للأحداث في الجنس ، والطبقة الاجتماعية الذين يظهرون أمام المحاكم يمكن أن يكونوا أقل علاقة بمن يرتكب الجرائم ممن يعتقل من أجلها . خصوصاً وأن من المعروف أن الصبيان والفتيان

من الطبقة الدنيا أكثر احتمالاً لأن يعتقلوا من البنات والمراهقين من الطبقة الوسطى الذين يرتكبون جرائم مماثلة (١٠٠) . ومن ناحية أخرى ، فإن المعطيات التي جمعها (غولد Gold) من عينة ممثلة للمراهقين في المجتمعات المتوسطة الحجم تشير الى فروق حقيقية في الجنس والطبقة الاجتماعية في عدد الجرائم المرتكبة وخطورتها سواء كشفت أم لا . فالفتيان في عينة (غولد) كانوا أكثر احتمالاً من البنات في ارتكاب الأفعال الإجرامية ، والفتيان من الطبقة الدنيا يأتون الجنوح أكثر مما يفعل فتیان الطبقة الوسطى ، ومع ذلك لم تكن هناك فروق طبقية بين البنات (١٥) .



الشكل رقم ٢/١٨

معدلات قضايا محكمة الأحداث بالنسبة لمائة ألف من السكان

بين (١٠ - ١٧) سنة من العمر

المصدر : يعتمد على معطيات من مكتب الولايات المتحدة للأطفال
إحصاءات محكمة الأحداث . واشنطن ، وزارة الصحة والتربية والرفاه
الاجتماعي (١٩٧٤) .

ودلالة جرائم الأحداث يجب ان تقوم في ضوء معدل جرائم الراشدين ، وطبيعة الجرائم المرتكبة . إن الشباب في عمر ادنى من (١٨) سنة يشكلون ٢٥٦ ٪ من المجموع الكلي للاعتقالات (فيما عدا مخالفات المرور) . ولكن المراهقين يشكلون حوالي ٢٥ ٪ من مجموع السكان (٩٨) .

ولهذا خلافا للاعتقاد الشائع ليس المراهقون مسؤولين عن عدم تناسب نصيبهم في خرق القانون في هذه البلاد USA . ومن ناحية أخرى ، من الصعب الاطمئنان الى التفكير بأن شبابنا لديهم معدل الاعتقال ذاته لدى الراشدين .

أما بالنسبة لنمط الجرائم المرتكبة ففي عام ١٩٧٤ كان ٤٢ ٪ من مجموع الشباب المعتقلين تحت سن ١٨ سنة بجرائم الهرب من البيت ، والتسكع ، وخرق امر منع التجول ، والسلوك المضطرب ، والسكر ، وخرق قوانين المشروبات وغيرها (٩٨) . وفي مناقشة السلوك الشاذ من المهم التمييز بين المخالفات الصغيرة للقانون ، وبخاصة عندما تحدث لأول مرة أو لمرة واحدة ، وبين الجرائم الخطيرة ، والجنوح المتكرر . إن أي فرق أو جميع حالات خرق القانون يمكن أن تكون مصدراً للقلق العام ، ولكن ضروب الخرق الخطير والمتكرر هو الذي يتطلب انتباهاً خاصاً من المختصين بالصحة النفسية والدراسات التبعية طويلة المدى تدل على أن الذين يظهرون سلوكاً معادياً المجتمع بارزاً خلال سنوات المدرسة يرجح أن يتكرر اعتقالهم كثيراً وهم راشدون بسبب الإدمان ، والطلاق ، والبطالة ، وإهمال الأولاد ، والاعتماد على الوكالات الاجتماعية والمستشفيات العقلية (١٠١) .

اسباب الجنوح :

ينشئ السلوك الجانح من ثلاثة أنماط من الاسباب ، واحد اسباب السلوك المضاد للمجتمع يمكن أن يكون عرضاً ثانوياً للاضطرابات النفسية، او العضوية او العصابية . فالمرهقون المصابون بالفصام ، واضطراب

وظائف الدماغ يرتكبون جرائم أحيانا لأنهم يعوزهم الحكم على ما هو الصحيح وما هو خطأ ، أو لأنهم لا يستطيعون ضبط اندفاعاتهم (الفصل الثامن ٨) . إن بعض أشكال الصرع بوجه خاص يمكن أن يقود الى ثورات الغضب ، والسلوك العدواني ، والمضاد للمجتمع (١٠٢،١٠٤) . والعصابيون يسهمون في السلوك الجانح وبالدرجة الأولى في شكل ردود فعل على ضروب الاضطهاد ، التي ناقشناها في الفصل (١٤) فيما يتعلق باضطراب السلوك في مرحلة الطفولة المتوسطة . والمثال على ذلك يمكن أن يكون لأطفال الذين يسرقون أو ينهبون ما يملكه الأب بعد وفاته . وفي معظم الحالات يعزى الجنوح المتكرر إما الى مؤثرات ثقافية معادية للمجتمع ، او الى أسلوب الشخصية المضادة للمجتمع . وهذا السببان الكبيران الآخران لجنوح الأحداث ، ينتج نوعين من الفتيان الجانحين 'لوسيوولوجيين والطباعيين' .

الجنوح السوسيوولوجي :

"الجانحون السوسيوولوجيون أعضاء متكيفون جيدا من ثقافة فرعية تحمل قيما معادية للمجتمع . ويتعاون هؤلاء الجانحون بوجه عام مع مراهقين آخرين في ارتكاب الجرائم التي تكسبهم مكانة واعترافا لدى زمرة إترابهم . والثقافة الفرعية التي ترمي الجنوح السوسيوولوجي تمنح الهيبة لخارقي القانون الناجحين ، وترفض أولئك الذين يرفضون المشاركة في الفاعليات المعادية للمجتمع . وفي مثل هذا السياق يعاني الشاب الجانح احساسا بالتقدير الذاتي ، والانتماء في حين يشعر غير الجانحين بالنبل وعدم القيمة (١٠٥ - ١٠٨) .

وبالانسجام مع واقع أنهم أعضاء يتكيفون جيدا في زمرة من الناحية السيكولوجية يتمتع الجانحون السوسيوولوجيون علاقات أسرية جيدة خلال حياتهم المبكرة . فهم كأطفال رضع ، وأطفال ما قبل المدرسة لديهم آباء مهتمون بهم ، وأشقاء يساعدونهم على تنمية قدراتهم

الأساسية في الحكم ، وضبط الذات ، والارتباط بين الأشخاص . وفيما بعد كاطفال في المدرسة الابتدائية ، ومراهقين لا يتلقون ، مع ذلك ، عادة إشرافا أبويا ، ويتأثرون تأثراً أقل بأسرتهم من النماذج المعادية للمجتمع خارج الأسرة . وعلى ذلك ، فإن الجنوح السوسولوجي يميل الى أن يرتبط بنمو دون اشراف في أسرة مفككة تقع في جوار جانح أكبر الجنوح ومتخلف (١١٠،١١١) .

ومع ذلك ، فإن من الخطأ استخلاص أن الجنوح السوسولوجي يحدث كنتاج وحيد لجوار الطبقة الدنيا ، قيمتها ، فمن ناحية أولى : تعتبر الجماعات الجانحة المراهقة منحرفة في جميع الطبقات الاجتماعية . وافعال المصائب الجانحة مقلقة ، وغير مقبولة لدى الطبقات الدنيا والوسطى الراشدة على حد سواء . ثانيا : إن الجماعات الجانحة ولو أنها توجد غالبا في جوار الطبقة الدنيا ، فإن الجنوح ظاهرة تنتمي الى الطبقة الدنيا والوسطى على حد سواء بما في ذلك تشكيلات مصائب إثارة الشغب (١١٢-١١٦) . ثالثا : يرتكب مراهقو الطبقة الوسطى النوع ذاته بالضبط تقريبا من الافعال الجانحة كفتيان الطبقة الدنيا (١١٦،١١٧) .

الجنوح الطباعي :

وفي مقابل الجانحين السوسولوجيين يكون الجانحون الطباعيون عادة وحيدين لا عضوية لهم في الجماعة ولا ولاءات . إنهم يرتكبون جرائمهم لوحدهم أو ربما بالتحالف المؤقت مع جانح آخر أو جانحين نادرا ما ينظرون اليهم كأصدقاء . وتمثل مخالفات هؤلاء الجانحين ترجمة مباشرة للاندفاعات العدوانية ، والتملكية ، والسعي وراء اللذة في افعال فورية ، فيخرقون القانون لمجرد التعبير عن الغضب ، واشباع نزوة ، أو للحصول على شيء ما يريدونه ، وليس بسبب محاولتهم التأثير على أتباعهم أو التأهيل للقبول في جماعات الأتراب (١١٨) .

إن التمرکز الذاتي للجانب الطباعي ، وافتقاره للاهتمام بالعضوية لجماعة اجتماعية يقدمان النموذج لاضطراب الطبع الذي يسميه بالشخصية السيکوباتية أو السوسیوباتية . إن اضطرابات الطبع لا تبدأ في أن تأخذ شكلها حتى سن المراهقة المتأخرة أو الرشد الباكر ، وعندما تصبح الهوية متكاملة ويتبلور أسلوب شخصية المرء بوضوح . والأمـر الوحيد حول اضطراب الطبع في مقابل الاضطراب العصبي هو أن أعراضه ليست « غريبة » أو « مثققة » للشخص الذي يمتلكها بل الأرجح أنها مجرد جزء من طبيعته أو طريقة مريحة في الوجود . وفي هذا الشأن ليس الفرق بين الطبع واضطراب الطبع واضحاً دوماً . في الواقع ان الفرق بينهما غالباً ما يحدد بشكل خارجي . فأسلوب الشخصية يصبح باسم « اضطراب الطبع » عندما يرى الناس الآخرون سلوكه مسيئاً بوضوح ، وفاشلاً ذاتياً ، أو معادياً للمجتمع .

إن الشخصية السيکوباتية هي الطابع الرئيس للاضطراب الذي يظهر خلال المراهقة ، والأغلب أن نراها في الفتيان الجانبين طبيعياً ، رغم أن السيکوباتيين لا يرتكبون بالضرورة أفعالاً إجرامية . والمظهران الرئيسان للشخصية السيکوباتية هما في الضمير المتخلف في نموه والعجز عن تقمص الناس الآخرين . وبسبب افتقار السيکوباتيين للضمير فإنهم لا يشعرون بالآثم لبدء الآخرين ، إنهم يستطيعون الدوس على حقوق الآخرين ، وعلى مشاعرهم دون أدنى عذاب للضمير . وبسبب عجزهم عن تقمص الأشخاص الآخرين فإن السيکوباتيين أفراد دون حب في الأساس . وعلاقاتهم طافية متارجحة ، وليس لديهم مقدرة على الولاء ، والتضحية لأحد إلا لأنفسهم (١١٨ - ١٢٠) .

ويظهر أسلوب الشخصية السيکوباتية أولاً لدى أناس عانوا رفضاً أبوياً شديداً خلال حياتهم المبكرة وبخاصة عندما يكون هذا الرفض جلباً في نظام تعسفي غير ثابت ، أو غير موجود . ويكون الأطفال المرفوضون مخازن عميقة للغضب ، والاستياء ، والشك ، وعدم الثقة . أما

وقد ربوا دون حنان أبوي فانهم نادرا ما يصبحون قادرين على الشفقة والحنان على الآخرين . فقد تعلموا الا يتوقعوا المراماة أو الرماية من الآخرين ، ولا يرون سببا لثلا يستغلوا استغلالا كاملا عالمهم الذي وجدوه معاديا ولا مباليا .

التدخل :

يطرح الجنوح السوسولوجي والطبامي عوائق هائلة امام اي شكل من التدخل الاصلاحى . فالجانحون السوسولوجيون اعضاء مندمجون جيدا بالجملة التي يقيمونها ، وليس لديهم سبب للتغير ، ويعاني الجانحون الطباميون من ضروب الافساد التي يصعب غاية الصعوبة تعديلها .

والنجاح القليل الذي تم في مكافحة الجنوح السوسولوجي يعزى بشكل رئيس الى برامج العمل الاجتماعى كمشريع الارتقاء المهني التدريجي ، والجامعة الرياضية للبوليس (١٢٤،١٢٥،١٢٦) . وهدف هذه المشاريع القائمة في المحيط هذه هو اقناع الشباب الجانح بوجود سبل للتسلية وربح المال مجزية كالسلوك الاجرامى دون المخاطرة بالذهاب الى السجن . وقد حصل بعض التقدم مع هؤلاء الناس الاستشارة الفردية لمساعدتهم على تحديد هويتهم ، واعدادهم ، وحصولهم على اموال يحبونها (١٢٦ - ١٢٧) .

ويحتاج الجانحون الطباميون معالجة نفسية طويلة ومكثفة لاصلاح مشكلاتهم النفسية المزمدة ، ومعدل النجاح حتى في أكثر هذه البرامج طموحا محدود (١٢٨-١٢٩) . وقد استخدمت مهارة مبدعة كبيرة في تطبيق طرائق جديدة في العلاج في هذه البرامج ، وبخاصة الناهج السلوكية

**الجدول رقم ٤/١٨ - الفروق الرئيسة بين الجانحين
السوسيولوجيين والجانحين الطباعيين**

الجانحون السوسيولوجيون	الجانحون الطباعيون
١ - متكيفون سيكولوجيا تكيفيا جيدا .	١ - سيئو التكيف وذوو شخصية سيكوباتية
٢ - أعضاء مقبولون في جماعتهم الجانحة .	٢ - ليس لهم عضوية لجماعة وليس لديهم حس بالولاء الآخرين
٣ - يرتكبون الجرائم بالتعاون مع الأصدقاء	٣ - يرتكبون الجرائم لوحدهم ونادرا ما يسمعون وراء أصدقاء أو يكتوتونهم
٤ - لديهم علاقات عائلية جيدة في حياتهم الباكرة يعقبها إشراف أبوي غير كاف في الطفولة المتوسطة والمراهقة	٤ - عانوا من رفض أبوي شديد منذ حياتهم الباكرة

والموجهة من الأسرة (١٣٠، ١٣١) . ومع ذلك لا يوجد اساس بعد للتفاوت حول القدرة على اصلاح السلوك الجانح الذي غرس جذوره في علم امراض الطباع .

مقال : حول اتصال السلوك السوي بالسلوك الشاذ

لقد وضعنا فصولا طوال هذا الكتاب عن النمو السوي والنمو الشاذ جنباً الى جنب ، لاننا نعتقد بثبات باتصال الاستواء والشذوذ في السلوك البشري . ومن وجهة النظر هذه فان الفروق بين الاشخاص المضطربين وحسنو التكيف هي فروق كمية اكثر مما هي كيفية .

وتبعاً لمنظور الاتصال او المنظور الكمي فان العوامل الشخصية ذاتها تفسر السلوك السوي والسلوك الشاذ كليهما . والافراد سيئوا التكيف لديهم قدر اقل او اكثر من الحد الافضل من سمة معينة . مثال ذلك ان قدرا معتدلا من ضبط النفس يسهم في التلاؤم الجيد ، في حين يمكن ان يؤدي قدر قليل جدا منه الى الاندفاعية المرضية ، وان كثيرا جدا منه يؤدي الى الكف المرضي والتزمت . وبالمثل فان قدرة معتدلة من تأمل المرء لتجربته تحسن التلاؤم الجيد . في حين ان التأمل غير الكافي يقود الى التخطيط الضعيف والحكم ، والتأمل المفرط يؤدي الى التردد الذي يشل ، والوعي الذاتي .

ويرى اسلوب مقارنة اتصال الحدود بين الاستواء والشذوذ كشارع ذي فرعين ، ان كل مظهر من سلوك الشخص المضطرب يمكن ان يفهم كمبالغة لطريقة سوية في التفكير ، والشعور ، او الفعل . وكل شخص سوي يستطيع احيانا ان يفكر ، ويشعر او يفعل كما يفعل الناس العصاةيون او حتى الذهانيون . والفرق بينهم في الدرجة . فالتناس الاسوياء يسلكون اقل ، في الغالب ، باسلوب مبالغ فيه ، ويستطيعون ايقاف انفسهم بشكل اكثر جدوى من فعل ذلك من الناس الذين يعتبرهم الأطباء النفسانيون مضطربين نفسيا .

واليس هناك من سبيل لتقديم دليل قاطع بان المنظور الكمي اكثر دقة من رؤية الاستواء والشذوذ مختلفين كيفيا اي يمثلان نوعين ، على سبيل التقريب ، من ابعاد العمل الوظيفي للشخصية . ويمكن النظر الى جميع الفروق الكمية بشكل كيفي ايضا . مثال ذلك في حالة رجلين طول احدهما (٥٨) قدما والآخر طوله (٥١١) قدما ، يمكن للملاحظ ان يقول كلاهما متوسط الطول ولكن احدهما اطول من الآخر . ويكون هذا تمييز كمي يبرز الاتصال بينهما . ويستطيع ملاحظ آخر ان يصفهما ببساطة فيقول « الرجل الطويل » و « الرجل القصير » ، ويكون هذا تمييز كيفي يبرز عدم الاتصال بينهما . ومادام الملاحظان كلاهما صادقين من الناحية الفنية فانك تستطيع ان تختار اية وجهة نظر تفضل .

أما بالنسبة للسلوك السوي والشاذ فنحن نفضل وجهة نظر الاتصال لسببين : أولاً : لأن هذه المقاربة لا تشجعنا على رؤية الأشخاص المضطربين نفسياً « مختلفين » عن الباقين منا . وإذا استطعنا أن نرى هؤلاء الناس يملكون شيئاً أقل أو أكثر مما نملك أكثر من رؤيتهم من بعد مختلف اختلافًا كاملاً ، فإن لنا حظاً في أننا سوف نحسن فهمهم ، ونواجه حاجاتهم النفسية . ومن ناحية أخرى ، فإن منظور عدم الاتصال يشجعنا على النظر إلى أولئك المضطربين نفسياً على أنهم غريبون لا يسبر غورهم ، وبذلك يحول أمرهم إلى أماكن حيث يكونون فيها بعيدين عن العين والخطار .

ثانياً : وهناك إمكانات أكبر في البحث في النمو الإنساني والسلوك إذا نظرنا إلى الاستواء والشذوذ على أنهما يستلزمان أبعاد الشخصية ذاتها . وإذا ركز الباحثون اهتمامهم على أبعاد الشخصية حيثما وجدوها أكثر من اختيار دراسة أي من السلوك السوي أو الشاذ كما هو ، فإن هناك إمكانات أكبر للجهود الموحدة ، والبحوث المترابطة بين الدارسين للنمو السوي والنمو الشاذ .

ومن الواضح أن هذه المقالة لم تغط وقتاً متساوياً للجدل الذي يمكن أن يثار في صالح مقارنة عدم الاتصال . ومع أنه لم يكن مقصدنا عرض جانبي هذه القضية كليهما ، بل أن نختم مناقشتنا بالإشارة إلى الأسباب التي دعمتنا إلى عرض النمو السوي والشاذ كظاهرتين متلاحتين .

الخلاصة :

بالرغم من أن تنوع السلوك المراهق يجعل من الصعب أحياناً تحديد أي نوع من المرض النفسي بالضبط موجود لدى الفتى المضطرب ، فإن الأطباء النفسيين المتمرسين يستطيعون بسهولة تمييز السوي من الشاذ خلال سنوات المراهقة . وخلافاً للاعتقاد الشائع ، فإن المراهقين

الذين يبدون سلوكا مضطربا نادرا ما يتمون وقد تخطوا منه ، بل يميلون الى ان يبقوا مضطربين ما لم يتلقوا العلاج المناسب .

وقد عالج هذا الفصل اربعة حالات تعكس غالبا الاضطراب النفسي الذي يبدأ في المراهقة : **الفصام ، والاكتئاب ، والسلوك الانتحاري ، وتقني التحصيل الدراسي ، والسلوك الجانح .** وقد شخّص الفصام لدى (٢٥ - ٣٠ ٪) من المراهقين الذين قبلوا في وحدات مستشفى الامراض النفسية . ولدى (٦ - ٨ ٪) من أولئك الذين فحصوا في عيادات الامراض النفسية والدوائر الخاصة . وفي حالة معظم المراهقين الفصامين فان المظاهر الأولى لهذا الاضطراب تضى على الآخرين وتكون صعوبات ظاهرية أكثر . وخلال المراحل الأولى من الانهيار الفصامي غالبا ما يصبح الشباب منطويين ، مكتئبين ، ويظهرون مواقف معادية للمجتمع وسلوكا جانحا ، وفي مرحلة لاحقة فقط يبدون باظهار علام جلية على الفصام .

ويبين المراهقين الذين يدخلون الى المستشفيات بسبب الفصام يشفى منهم (٢٥ ٪) تقريباً و (٢٥ ٪) منهم يتحسنون ولكنهم يعانون من نوبات فصام من وقت لآخر ، و (٥٠ ٪) الباقون يتطلبون البقاء تحت الرعاية الدائمة . وعلى العموم ، هناك نتائج أفضل للمراهقين الفصامين على المدى الطويل لو انهم تكييفوا تكيفا جيدا قبل بدء اضطرابهم ، واذا تلقوا علاجا مناسباً ، واذا استجابوا بسرعة للمعالجة الأولية . ان حوالي (٣٥ - ٤٠ ٪) من جميع المراهقين يذكرون اصابتهم باعراض اكتئابية ، بما في ذلك مشاعر الحزن ، وعدم قيمة ذواتهم ، أو التشاؤم لآراء المستقبل . وليست هذه المشاعر هامة بسبب تكرار حدوثها فقط ، بل بسبب علاقتها بالسلوك الانتحاري ، فللانتحار القملي يحدث غالبا أقل بين المراهقين منه بين الراشدين ، ومع ذلك ، فان الانتحار يرجح أن يكون سبب الموت خلال السنوات المتأخرة من المراهقة من أي وقت منه في أي وقت آخر من الحياة ، ويحقق المراهقون نفس العدد من محاولات الانتحار كما يفعل الراشدون .

والمراهقون الذين يحاولون الانتحار يميلون الى أن يكونوا شبابا مستلبين ، ومن أسر مضطربة أو مفككة ، يتصارعون بعنف مع صراع الأسرة المتصاعد ، ويطون العلاقات الاجتماعية ، ولديهم شعور متزايد بالعزلة والعجز . وغالبا ما تتمثل محاولة الانتحار « كنداء طلبا للمساعدة » . وأما أن تتكرر مستقبلا فذلك يمكن أن يتوقف على كيفية توصيل أسى الشاب بصورة مجدية ، وما أحدث ذلك من تغييرات في كيفية معاملته من قبل الآخرين .

وأما تدني التحصيل الدراسي بين المراهقين فيحدث أولا بسبب عوامل اجتماعية ثقافية أو سيكولوجية . والعوامل الاجتماعية الثقافية تشمل القيم وتأثير زمر الأتراب الثقافية الفرعية التي لا تشجع على التعلم . ولا يتمتع الطلاب عديمو الدافعية بالمدرسة ، ولا يرون أية علاقة بين المدرسة وبين أهدافهم في المدى البعيد . والافتقار الى الاهتمام هذا هو السبب الرئيس لتسرب المراهقين من المدرسة أكثر من عدم وجود قدرة لديهم على العمل . فالشباب يكتسبون عموما مواقفهم ازاء المدرسة من أسرهم . وزمرة الاقلية المحرومة من المراهقين ليست لهم في الغالب أسر أو نماذج أدوار راشدة في محيطهم من الذين نجحوا في حياتهم بسبب التربية الرسمية . والعامل الاجتماعي الثقافي الآخر الذي يقود الى تدني التحصيل هو عدم كفاية تعليم المدرسة الابتدائية أي المدرسة التي تفشل في تعليم المهارات الدراسية الأساسية ، وعلقات الدراسة الضرورية لمعالجة الدراسة في المدرسة الثانوية .

والأسباب السيكولوجية لتدني التحصيل تضم عادة ثلاثة نماذج أصلية سيئة التكيف في تفاعل الأسرة . الأول ينزع هؤلاء المراهقون الى الاستياء من الضغوط الدراسية التي تقع عليهم من قبل آبائهم ، ويستغلون الدرجات الضعيفة أو المرسبة كطريقة غير مباشرة للرد على ذلك . ثانيا : ولديهم غالبا هموم حول المنافسات مع آبائهم وأشقائهم مما يجعلهم هيبون للفشل أو النجاح . ثالثا : انهم يستغلون طرائق

بشكل نموذجي للعطالة المقصودة أو إهمال الأمور الواجب القيام بها أو نسيانها كطريقة لتحقيق أهداف من مثل الدرجات الدراسية التي هي لدني من مقدورهم .

وهذه النماذج الأصلية الثلاثة ، إذا اخلت معا فلها تُولف شكلا نوعيا للاضطراب النفسي الذي يسمى تقني التحصيل السلبي - المدوائي . ولدني التحصيل الناجم عن العوامل الاجتماعية الثقافية يصعب تعديله ، غير أن لدني التحصيل المحدد سيكولوجيا يمكن خفضه أو إزالته بوسائل العلاج الفردية والأسرية القصيرة المدى .

والسلوك الجانح يقوم على أفعال تخرق القانون . وبالرغم من أن قدرا من الجنوح الشبلي لا يراقب أو يخبر عنه فإن (٢٪) تقريبا من جميع من هم بين سن (١٠ - ١٧) سنة يمثلون أمام محاكم الأحداث في جنح غير مخالفات المرور كل عام . ومعدلات الجنوح تتزايد باضطراد منذ عام ١٩٦١ ، ويبدو أن أفعالا غير مشروعة أكثر ترتكب من قبل الفتيان والفتيات ، وشيبيبة الطبقات الدنيا أكثر من شيبيبة الطبقة الوسطى . ومن ناحية أخرى ، فإن (٤٢٪) من مجوع الاعتقالات من المراهقين إنما تكون لأفعال خرق للقانون أصغر ، كالهرب ، والتسكع ، والسلوك غير النظلي .

وينجم السلوك الجانح عن اضطرابات ذهانية ، أو عصابية ، أو عضوية ، تفسد حكم الشخص الشاب وضبطه لذاته . ومع ذلك ، فإن معظم الجنوح المتكرر إنما ينجم إما عن مؤثرات ثقافية معادية للمجتمع أو لاسلوب شخصية معادية للمجتمع تسمى بالترتيب جنوحا سوسيولوجيا أو طباعيا :

فالجانحون السوسيولوجيون يكونون على العموم أعضاء حسني التكيف في زمرةهم الثقافية الفرعية التي تمتنق قيما معادية للمجتمع ، ويرتكبون الجرائم لكسب المهبة والحفاظ عليها معا في زمرة الاثراب .

وبالمقابل فان الجانحين الطباعين أفراد وحيدون عادة لا عضوية لهم في زمرة أو ولاءات . ويرتكبون الجرائم بسبب اضطراب شخصية مريضة نفسياً والتي تتميز بضمير متخلف في نموه ، وعجز عن تقمص أشخاص آخرين . ما داموا على درجة عالية من التمرکز حول الذات ، ولا اعتبار لديهم لحقوق الآخرين ومشاعرهم . ويترجمون اندفاعاتهم في الحرص على الكسب ، والعدوانية ، والسعي وراء اللذة الى افعال فورية وبذلك يتم خرقهم للقانون بشكل متكرر . والجنوح السوسيولوجي والطباعي كلاهما يصعب غاية الصعوبة تعديله من خلال تدخل الطرائق السيكولوجية .

References

1. Group for the Advancement of Psychiatry. *Normal adolescence: Its dynamics and impact*. New York: Scribner, 1968.
2. Redlich, F. C., & Freedman, D. X. *The theory and practice of psychiatry*. New York: Basic Books, 1966.
3. Winnicott, D. W. Adolescence: Struggling through the doldrums. In S. C. Feinstein, P. L. Giovacchini, & A. A. Miller (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. I. New York: Basic Books, 1971.
4. Masterson, J. F. *The psychiatric dilemma of adolescence*. Boston: Little, Brown, 1967.
5. Srole, L., Langner, T. S., Michael, S. T., Opler, M. D., & Rennie, T. A. *Mental health in the metropolis: The midtown Manhattan study*. New York: McGraw-Hill, 1962.
6. Gallemore, J. L., & Wilson, W. P. Adolescent maladjustment or affective disorder. *American Journal of Psychiatry*, 1972, 129, 608-612.
7. Meeks, J. E. Nosology in adolescent psychiatry: An enigma wrapped in a whirlwind. In J. C. Scholmer (Ed.), *Current issues in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1973.
8. Weiner, I. B. *Psychological disturbance in adolescence*. New York: Wiley, 1970.
9. Weiner, I. B., & Del Gaudio, A. C. Psychopathology in adolescence: An epidemiological study. *Archives of General Psychiatry*, 1976, 33, 187-193.
10. Babigian, H. M., Gardner, E. A., Miles, H. C., & Romano, J. Diagnostic consistency and change in a follow-up study of 1215 patients. *American Journal of Psychiatry*, 1965, 121, 895-901.
11. Garber, B. *Follow-up study of hospitalized adolescents*. New York: Brunner/Mazel, 1972.
12. Hartmann, E., Glaser, B. A., Greenblatt, M., Solomon, M. H., & Levinson, D. J. *Adolescents in a mental hospital*. New York: Grune & Stratton, 1968.
13. King, L. J., & Pittman, G. D. A six-year follow-up study of 65 adolescent patients. *Archives of General Psychiatry*, 1970, 22, 230-236.
14. Kivovitz, J., Forgotson, J., Goldstein, G., & Gottlieb, F. A follow-up study of hospitalized adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 1974, 15, 35-42.
15. Pichel, J. I. A long-term follow-up study of 60 adolescent psychiatric outpatients. *American Journal of Psychiatry*, 1974, 131, 140-144.
16. Jones, F. H. A 4-year follow-up of vulnerable adolescents. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1974, 159, 20-39.
17. Masterson, J. F. The symptomatic adolescent five years later: He didn't grow out of it. *American Journal of Psychiatry*, 1967, 123, 1338-1345.
18. Deutsch, A., & Ellenberg, J. Transience vs. continuance of disturbance in college freshmen. *Archives of General Psychiatry*, 1973, 28, 412-417.
19. Selzer, M. L. The happy college student myth. *Archives of General Psychiatry*, 1960, 2, 131-136.
20. Taube, J., & Vreeland, R. The prediction of ego functioning in college. *Archives of General Psychiatry*, 1972, 27, 224-229.
21. Holzman, P. S., & Grinker, R. R. Schizophrenia in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 1974, 3, 267-279.
22. Arieti, S. *Interpretation of schizophrenia*. (2nd ed.) New York: Basic Books, 1974.
23. Offord, D. R., & Cross, L. A. Behavioral antecedents of adult schizophrenia. *Archives of General Psychiatry*, 1969, 21, 267-283.
24. Symonds, A., & Herman, M. The patterns of schizophrenia in adolescence. *Psychiatric Quarterly*, 1957, 31, 521-530.
25. Watt, N. F., Stolorow, R. D., Lubensky, A. W., & McClelland, D. C. School adjustment and behavior of children hospitalized for schizophrenia as adults. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, 40, 637-657.
26. Watt, N. F. Longitudinal changes in the social behavior of children hospitalized for schizophrenia as adults. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1972, 155, 42-54.
27. Watt, N. F., & Lubensky, A. W. Childhood roots of schizophrenia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1976, 44, 363-375.
28. Woerner, M. G., Pollack, M., Rogalski, C., Pollack, Y., & Klein, D. F. A comparison of the school records of personality disorders, schizophrenics, and their sibs. In M. Roff, L. N. Robins, & M. Pollack (Eds.), *Life history research in psychopathology*. Vol. 2. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1972.

29. Barthell, C. N., & Holmes, D. S. High school yearbooks: A nonreactive measure of social isolation in graduates who later became schizophrenic. *Journal of Abnormal Psychology*, 1968, 73, 313-316.
30. Kreisman, D. Social interaction and intimacy in preschizophrenic adolescence. In J. Zubin & A. M. Freedman (Eds.), *The psychopathology of adolescence*. New York: Grune & Stratton, 1970.
31. Pitt, R., Kornfeld, D. S., & Kolb, L. C. Adolescent friendship patterns as prognostic indicators for schizophrenic adults. *Psychiatric Quarterly*, 1963, 37, 499-508.
32. Mosher, L. R. Schizophrenia: Recent trends. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
33. Pollack, M., Levenstein, S., & Klein, D. F. A three-year posthospital follow-up adolescent and adult schizophrenics. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1968, 38, 94-109.
34. Annesley, P. T. Psychiatric illness in adolescence: Presentation and prognosis. *Journal of Mental Science*, 1961, 107, 268-278.
35. Carter, A. B. Prognostic factors of adolescent psychoses. *Journal of Mental Science*, 1942, 88, 31-81.
36. Errera, P. A sixteen-year follow-up of schizophrenic patients seen in an outpatient clinic. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 1957, 78, 84-87.
37. Masterson, J. F. Prognosis in adolescent disorders—schizophrenia. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1957, 125, 219-232.
38. Warren, W. A study of adolescent psychiatric in-patients and the outcome six or more years later: II. The follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1965, 6, 141-160.
39. Gittelman-Klein, R., & Klein, D. F. Premorbid asocial adjustment and prognosis in schizophrenia. *Journal of Psychiatric Research*, 1969, 7, 35-53.
40. Roff, J. D. Adolescent schizophrenia: Variables related to differences in long-term adult outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, 42, 180-183.
41. Stephens, J. H., Astrup, C., & Mangrum, J. C. Prognosis in schizophrenia: Prognostic scales cross-validated in American and Norwegian patients. *Archives of General Psychiatry*, 1967, 16, 693-698.
42. Vaillant, G. E. Positive prediction of schizophrenic remissions. *Archives of General Psychiatry*, 1964, 11, 509-518.
43. Easson, W. M. *The severely disturbed adolescent: Inpatient, residential, and hospital treatment*. New York: International Universities Press, 1969.
44. May, P. R. Schizophrenia: Overview of treatment methods. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975. Pp. 923-938.
45. Rinsley, D. B. Residential treatment of adolescents. *American handbook of psychiatry*. Vol. II. New York: Basic Books, 1974. Pp. 353-366.
46. Albert, N., & Beck, A. T. Incidence of depression in early adolescence: A preliminary study. *Journal of Youth and Adolescence*, 1975, 4, 301-308.
47. Murray, D. C. Suicidal and depressive feelings among college students. *Psychological Reports*, 1973, 33, 175-181.
48. Weiner, I. B. Depression in adolescence. In F. F. Flach & S. C. Draghi (Eds.), *The nature and treatment of depression*. New York: Wiley, 1975.
49. Silver, M. A., Bohnert, M., Beck, A. T., & Marcus, D. Relation of depression to attempted suicide and seriousness of intent. *Archives of General Psychiatry*, 1971, 25, 573-576.
50. Stengel, E. *Suicide and attempted suicide*. Baltimore: Penguin, 1964.
51. Silverman, C. The epidemiology of depression: A review. *American Journal of Psychiatry*, 1968, 124, 883-891.
52. *Vital Statistics of the United States*, 1971. Vol. II, *Mortality*. Rockville, Md.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1975.
53. Seiden, R. H. *Suicide among youth*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Public Health Service Publication No. 1971, 1969.
54. Weissman, M. M. The epidemiology of suicide attempts, 1960-1971. *Archives of General Psychiatry*, 1974, 30, 737-746.
55. Jacobinzer, H. Attempted suicides in children. *Journal of Pediatrics*, 1960, 56, 519-525.
56. Shneidman, E. S. Suicide. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.

57. Toolan, J. M. Suicide and suicidal attempts in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 1962, **118**, 719-724.
58. Tuckman, J., & Connon, H. E. Attempted suicide in adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 1962, **119**, 228-232.
59. Corder, B. F., Page, P. V., & Corder, R. F. Parental history, family communication and interaction patterns in adolescent suicide. *Family Therapy*, 1974, **1**, 285-290.
60. Jacobs, J. *Adolescent suicide*. New York: Wiley, 1971.
61. Jacobs, J., & Teicher, J. D. Broken homes and social isolation in attempted suicides of adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 1967, **13**, 139-149.
62. Levenson, M., & Neuringer, C. Problem-solving behavior in suicidal adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1971, **37**, 433-436.
63. Perlstein, A. P. Suicide in adolescence. *New York State Journal of Medicine*, 1966, **66**, 3017-3020.
64. Yusin, A. S. Attempted suicide in an adolescent: The resolution of an anxiety state. *Adolescence*, 1973, **8**, 17-28.
65. Teicher, J. D., & Jacobs, J. Adolescents who attempt suicide: Preliminary findings. *American Journal of Psychiatry*, 1966, **122**, 1248-1257.
66. Darbonne, A. R. Study of psychological content in the communications of suicidal individuals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, **33**, 590-596.
67. Farberow, N. L., & Shneidman, E. S. (Eds.). *The cry for help*. New York: McGraw-Hill, 1961.
68. Dorpat, T. L., & Ripley, H. S. The relationship between attempted suicide and committed suicide. *Comprehensive Psychiatry*, 1967, **8**, 74-79.
69. Shneidman, E. S., & Farberow, N. L. (Eds.). *Clues to suicide*. New York: McGraw-Hill, 1957.
70. Shaffer, D. Suicide in childhood and early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1974, **15**, 275-291.
71. Shaw, M. C., & McCuen, J. T. The onset of academic underachievement in bright children. *Journal of Educational Psychology*, 1960, **51**, 103-108.
72. Hummel, R., & Sprinthall, N. Underachievement related to interests, attitudes, and values. *Personnel and Guidance Journal*, 1965, **44**, 388-395.
73. Morrow, W. R. Academic underachievement. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology*. New York: Wiley, 1970.
74. Pierce, J. V., & Bowman, P. H. *Motivation patterns of superior high school students. The gifted student*. Washington, D.C.: Cooperative Research Monograph No. 2, U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, 1960.
75. Hathaway, S. R., & Monachesi, E. D. *Adolescent personality and behavior*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1963.
76. Morrow, W. R., & Wilson, R. C. Family relations of bright high-achieving and under-achieving high school boys. *Child Development*, 1961, **32**, 501-510.
77. Wilson, R. C., & Morrow, W. R. School and career adjustment of bright high-achieving and under-achieving high school boys. *Journal of Genetic Psychology*, 1962, **101**, 91-103.
78. Katz, I. The socialization of academic motivation in minority group children. *Nebraska Symposium on Motivation*, 1967, **15**, 133-191.
79. Brahm, M. Peer group deterrents to intellectual development during adolescence. *Educational Theory*, 1965, **15**, 248-258.
80. Dalsimer, K. Fear of academic success in adolescent girls. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1975, **18**, 719-730.
81. Cervantes, L. F. *The dropout: Causes and cures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1965.
82. McIntyre, P. M. Dynamics and treatment of the passive-aggressive underachiever. *American Journal of Psychotherapy*, 1964, **18**, 95-108.
83. Marcus, I. F. Family interaction in adolescents with learning difficulties. *Adolescence*, 1966, **1**, 261-271.
84. Weiner, I. B. Psychodynamic aspects of learning disability: The passive-aggressive underachiever. *Journal of School Psychology*, 1971, **9**, 246-251.
85. Davids, A., & Hainsworth, P. K. Maternal attitudes about family life and child rearing as avowed by mothers and perceived by their under-achieving and high-achieving sons. *Journal of Consulting Psychology*, 1967, **31**, 29-37.
86. Sutherland, B. K. Case studies in educational failure during adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1953, **23**, 406-415.

87. Shaw, M. C., & Grubb, J. Hostility and able high school underachievers. *Journal of Counseling Psychology*, 1958, 5, 263-266.
88. Brown, M. The motive to avoid success: A further examination. *Journal of Research in Personality*, 1974, 8, 172-176.
89. Romer, N. The motive to avoid success and its effects on performance in school-age males and females. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 689-699.
90. Hogenson, D. L. Senior neurosis: Cause-effect or derivative. *School Psychologist*, 1974, 28, 12-13.
91. Frankel, E. A comparative study of achieving and underachieving high school boys of high intellectual ability. *Journal of Educational Research*, 1960, 53, 172-180.
92. Mondani, M. S., & Tutko, T. A. Relationship of academic underachievement to incidental learning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, 33, 558-560.
93. Eldefonso, E. *Law enforcement and the youthful offender*. (2nd ed.) New York: Wiley, 1973.
94. Erikson, M. L., & Empey, L. T. Court records, undetected delinquency and decision-making. In D. R. Cressey & D. A. Ward (Eds.), *Delinquency, crime, and social process*. New York: Harper, 1969.
95. Gold, M. *Delinquent behavior in an American city*. Belmont, Calif.: Brooks/Cole, 1970.
96. U.S. Children's Bureau. *Juvenile court statistics*. Washington, D.C.: Department of Health, Education, & Welfare, 1974.
97. *Profiles of children: 1970 White House conference on children*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1970.
98. U.S. Department of Justice. *Sourcebook of criminal justice statistics-1974*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1975.
99. Weiner, I. B. Juvenile delinquency. *Pediatric Clinics of North America*, 1975, 22, 673-684.
100. Wirt, R. D., & Briggs, P. F. The meaning of delinquency. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency: Research and theory*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1965.
101. Robins, L. N. *Deviant children grown up*. Baltimore: Williams & Wilkins, 1966.
102. Berman, A., & Siegal, A. A neuropsychological approach to the etiology, prevention, and treatment of juvenile delinquency. In A. Davids (Ed.), *Child personality and psychopathology: Current topics*. Vol. 3. New York: Wiley, 1976.
103. Livingston, S., & Paul, L. L. Neurological evaluation in child psychiatry. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
104. Stevens, J. R. Psychiatric implications of psychomotor epilepsy. *Archives of General Psychiatry*, 1966, 14, 461-471.
105. Empey, L. T. Delinquent subcultures: Theory and recent research. In D. R. Cressey & D. A. Ward (Eds.), *Delinquency, crime, and social process*. New York: Harper, 1969.
106. Glaser, D. Social disorganization and delinquent subcultures. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency: Research and theory*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1965.
107. Quay, H. C. Personality and delinquency. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency: Research and theory*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1965.
108. Short, J. F. Youth, gangs and society: Micro- and macrosociological processes. *Sociological Quarterly*, 1974, 15, 3-19.
109. Duncan, P. Parental attitudes and interactions in delinquency. *Child Development*, 1971, 42, 1751-1765.
110. Jenkins, R. L., & Boyer, A. Types of delinquent behavior and background factors. *International Journal of Social Psychiatry*, 1968, 14, 65-76.
111. Jenkins, R. L., NurEddin, E., & Shapiro, I. Children's behavior syndromes and parental responses. *Genetic Psychology Monographs*, 1966, 74, 261-329.
112. Elkind, D. Middle-class delinquency. *Mental Hygiene*, 1967, 51, 80-84.
113. Marwell, G. Adolescent powerlessness and delinquent behavior. *Social Problems*, 1966, 14, 35-47.
114. Miller, J. G. Research and theory in middle-class delinquency. *British Journal of Criminology*, 1970, 10, 33-51.
115. Tobian, J. J. The affluent suburban male delinquent. *Crime and Delinquency*, 1960, 16, 273-279.
116. Vaz, E. W. Juvenile delinquency in the middle-class youth culture. In D. R. Cressey & D. A. Ward (Eds.), *Delinquency, crime, and social process*. New York: Harper, 1969.

117. Frease, D. E. Delinquency, social class, and the schools. *Sociology and Social Research*, 1973, 57, 443-459.
118. Cleckley, H. M. *The mask of sanity*. (5th ed.) St. Louis: Mosby, 1976.
119. Jenkins, R. L. The psychopathic or antisocial personality. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1960, 131, 528-537.
120. McCord, W., & McCord, J. *The psychopath: An essay on the criminal mind*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964.
121. Anderson, R. E. Where's Dad? Paternal deprivation and delinquency. *Archives of General Psychiatry*, 1968, 18, 641-649.
122. Bandura, A., & Walters, R. H. *Adolescent aggression: A study of the influence of child-training practices and family interrelationships*. New York: Ronald Press, 1959.
123. Fodor, E. M. Moral development and parent behavior antecedents in adolescent psychopaths. *Journal of Genetic Psychology*, 1973, 122, 37-43.
124. Amos, W. E., Manella, R. L., & Southwell, M. A. *Action programs for delinquency prevention*. Springfield, Ill.: Thomas, 1965.
125. Rhodes, W. C. Delinquency and community action. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency: Theory and research*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1965.
126. Massimo, J. L., & Shore, M. F. The effectiveness of a comprehensive vocationally-oriented psychotherapeutic program for adolescent delinquent boys. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1963, 33, 634-642.
127. Shore, M. F., & Massimo, J. L. After ten years: A follow-up study of comprehensive vocationally oriented psychotherapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1973, 43, 128-132.
128. Berman, S. Techniques of treatment of a form of juvenile delinquency, the antisocial character disorder. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1964, 3, 24-52.
129. Unwin, J. R. Stages in the therapy of hospitalized acting-out adolescents. *Canadian Psychiatric Association Journal*, 1968, 13, 115-119.
130. Davidson, W. S., & Seidman, E. Studies of behavior modification and juvenile delinquency: A review, methodological critique, and social perspective. *Psychological Bulletin*, 1974, 81, 998-1011.
131. Stuart, R. B. Behavioral contracting within the families of delinquents. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1971, 2, 1-11.

ثبت المصطلحات

— A —

المطابقة Accommodation : مصطلح استخدمه (بياجيه) للتعبير
ن التغيرات التي يقوم بها الشخص في سلوكه من اجل التكيف مع
تتغيرات العالم الواقعي .

دافعية التحصيل Achievement Motivation : ميل الى بذل
اجهد من اجل النجاح وهي مقدرة مصاحبة للسرور الذي يشعر به
فرد من كونه ناجحاً .

اختبارات التحصيل Achievement Tests : و هي اختبارات
تقيس المعرفة التي اكتسبها فرد ما نتيجة للتعليم .

جسيم طرفي او طونسي Acrosome : بنية قنصلوية على رأس
لحيون المتوي .

حدة التمييز البصري Acuity : وهي القدرة على التمييز بين
اثيرات البصرية .

افكار ملتصقة مؤجلة Adherences : وهي افكار وتصورات مناسبة
لمراحل الباكرة من النمو التي يؤجل تنفيذها الى مراحل لاحقة .

دفقة او هبة النمو المراهق Adolescent growth spurt : وهي
فترة التي يكون فيها معدل النمو في الطول الاكثر سرعة وهي سن (١٢)
نة بالنسبة للفتيات وسن ١٤ سنة بالنسبة للفتيان .

نمو الطفل ج ٢ م-٢١

— ٤٨١ —

فرضية عمر التمايز Age differentiation hypothesis *
وهي فرضية تقول ان القدرة العقلية تتمايز الى قدرات اكثر في المراهقة
عما كان موجودا في الطفولة .

التهق Albinism : وهي سمة وراثية يكون ملون الجلد المسمى
(ميلانين) مفقودا .

اللائل Alleles : وهي مورثات على نفس الموقع على الكروموزومات
المزدوجة .

الغيرة Altruism : سلوك لطيف ، يراعي الآخرين ويساعدهم .

بزل السلكي Amniocentesis : عملية تشمل استخلاص السائل
السلي من المرأة الحامل . وتحليل هذا السائل يسمح بالتنبؤ بضرور
الشدوذ الوراثي للجنين وهو ما يزال في الرحم .

السلي Amnion : وهو الغشاء المحيط بالجنين .

جوف السلي Amnion Cavity : كيس مليء بالسائل السلي
الذي يحمي الجنين .

الاحيائية Aminism : صفة مميزة لتفكير الطفل الصغير وهو
الاعتقاد بأن الاشياء الجلمدة حية .

الاجابات العشوائية Answers at Random : اجابات خلال المقابلة
نصف العيادية وهي عبارة عن تخمينات ولا علاقة لها بمنظومة تفكير
الطفل .

توقعات Anticipations : أفكار ومفاهيم تناسب المراحل اللاحقة
من النمو ولكنها تظهر في مراحل باكرا .

روائز القابلية Aptitude Tests : وهي اختبارات تقيس المعرفة التي يمتلكها فرد يرجح أنه اكتسبها تلقائياً دون اشراف تعليمي خاص .

ضروب التعلق Attachments : انواع خاصة من العلاقات الوثيقة بأشخاص مختارين قبلًا من الشهر السادس أو الثامن من العمر وتشمل الحب ، والتبعية كليهما .

الانتباه Attention : استجابة التقائية لشيء ما .

— B —

ترديد الأصوات Babbling : وهي أصوات يرددها الطفل وينظن أنها مرحلة من نموات إنتاج الكلام . وفي اختبار الذكاء يكون بنياً في مستوى العمر حيث ينجح الطفل في جميع البنود .

المعالجة السلوكية Behavior Therapy : الاستخدام النهجي للمثوبات والعقوبات لتعديل سلوك سيء التكيف .

الكيسة الأريمية Blastocyst : الجنين الأول عندما لا يزال كرة فارغة من الخلايا .

توالف Blending : وهي الوضعية التي تكون فيها خليتان غير متشابهتين بالنسبة لسمة معينة تغطى تعبيراً عن نمط ظاهري متوسط بين الأنماط الظاهرية بالنسبة للتعبير الخاص بكل مورثة .

صورة الجسد Body Image : الصورة التي يحملها المرء عن جسده الخاص ، ومقوماته وعلاقات أحداها بالآخرى .

ولادة معكوسة Breech delivery : ولادة مولود مقعده أو قدماء لا رأسه موجه للخروج في الأول .

استثناء Canalization : مصطلح يستخدم لوصف واقع أن
الإمكانات الوراثية موجهة بعوامل متنوعة خلال النمو .

قلق الخصاء Castration Anxiety : مصطلح يستخدمه علماء
التحليل النفسي للدلالة على مخاوف الصبيان من استئصال قضيبهم .
وهذا النوع من القلق يبلغ ذروته خلال سنوات ما قبل المدرسة ، ويمكن
أن يسهم في القلق البالغ بوجه عام من الاصابات الجسدية الملاحظ لدى
الصبيان في هذا العمر .

فرضية التطهير Catharsis Hypothesis : اعتقاد بأن فرص التعبير
أو تفرغ المشاعر والسلوك يخفضان تواتر أو شدة هذه المشاعر أو
السلوك . وتطبيقه على السلوك العدواني لدى الأطفال - وبشكل نوعي
تلك المنافذ المتخيلة للعدوان من خلال مشاهدة التلفزيون يخفض السلوك
العدواني - وتبدو هذه الفرضية مغلوطة .

سقف القدرة Ceiling ، وهو بند مستوى العمر الذي يفشل عنده
الطفل في جميع البنود في اختبار الذكاء .

اضطراب الطبع Character Disorder : شكل من الاضطراب
النفسي تكون الأعراض فيه غير مزعجة للشخص ، بل هي جزء من طبيعته
أو طريقة مريحة في الوجود . وهناك غالباً فاصل دقيق بين الطبع
واضطراب الطبع ، والفرق بينهما يمكن أن يحدد عن طريق ما إذا كان
الآخرون يحبون أو لا يحبون أسلوب سلوك الشخص .

الجانحون طبعياً Characterological Delinquents : الشباب
لمعزولون اجتماعياً ، المتمركزون حول ذواتهم الذين يرتكبون الجرائم
لتعبير عن الغضب ، أو إشباع نزوة أو الحصول على شيء يريدونه .

وهؤلاء الأحداث يوجهون التعبير عن الاندفاعات العدوانية ، والتملكية ، والسعي وراء اللذة من خلال الفعل المباشر وهو دليل على الطبع السيكوباتي أو اضطراب الشخصية .

فصام الطفولة Childhood Schizophrenia : شكل نادر يسبب عجزاً شديداً يظهر لدى الاطفال بين عمر السنتين والثانية عشرة من العمر .

الصبغيات Chromosomes : خيوط من المورثات تأتي في أزواج . ولكل نوع من الأنواع له عدد من أزواج الصبغيات ولدى بني الانسان (٤٦) صبغية أو (٢٣) زوجاً من الصبغيات .

الصداقة الحميمة Chumpships : نوع من العلاقة الحميمة التي تنمو غالباً في سنوات ما قبل المراهقة بين فتيين أو فتاتين .

ردود الفعل الدورية Circular Reactions : مصطلح استعمله بياجيه لوصف الفعالية الترددية المستثارة ذاتياً كمص الإبهام .

الاشراط الكلاسيكي Classical Conditioning : طريقة تجريبية تستجر فيها الاستجابة بمثير لم يكن يستجرها تلقائياً . تنطوي على تقديم مثيرات معاً مع استجابة بطريقة يصبح معها مثير حيادي سابقاً يستجر الاستجابة المطلوبة .

الخزن المفهومي Clustering : النزعة الى التجميع المفهومي للعناصر المترابطة في الذاكرة .

البيئة المعرفية Cognitive Environment : التلميحات البيئية التي تسهل التذكر .

الأساليب المعرفية Cognitive Styles : النماذج الأصلية الفردية

الثابتة للاستجابة في مهمات مترابطة مختلفة . مثال ذلك مجال الاستقلال ومجال التبعية .

الخاصة التجميعية Commutativity : وهي قاعدة في المنطق تقول إنه لا علاقة لنظام تجميع العناصر بنتائج العمليات وتكون هي ذاتها :
$$A+(B+C)=(A+B)+C$$

التعويض Compensation : إحدى العمليات في المنطق التي قال بها بياجيه تنوي وراء الاحتفاظ الإدراكي إنها تنطوي على الإقرار بأن في تحويل الشكل ، فإن ما يضيع من بعد ما يكسبه بعد آخر .

التأليف Composition : قاعدة في المنطق تقول إن جمع أي عنصرين في مجموعة تحدث عنصراً ثالثاً أيضاً في المجموعة : $A+B=C$:

المفاهيم Concepts : أفكار تمثل أوجه التماثل بين أحداث مختلفة ، وبين الناس ، وبين الأشياء .

العمليات المشخصة Concrete Operations : مصطلح وضعه بياجيه تظهر في حوالي سن السادسة أو السابعة وتسمح بالحاكمة القياسية وتعلم القواعد .

الاستجابة الإشرافية Conditioned Response : الاستجابة التي تستجر خلال الإشراف الكلاسيكي من مشير غير إشرافي .

المشير الإشرافي Conditioned Stimulus : وهو ذلك المشير الذي يستجر من خلال الإشراف الكلاسيكي استجابة غير إشرافية .

اضطرابات السلوك Conduct Disorders : اضطرابات عصابية يعبر فيها الأطفال بالفعل عن عاطفة ما أو قلق لا يستطيعون التحدث عنه أو يخطونه . ومعظم اضطرابات السلوك تنطوي على سلوك عدواني.

تمردى غير متميز كالسرقة ، والتخريب ، والسلوك السادى ، وإشعال الحرائق والهرب من المدرسة .

نموذج التجمع الأسرى Confluence Model : وهو نموذج اقترحه Zajonc لتفسير العلاقة بين حجم الأسرة والذكاء . وعلى العموم يتنبأ النموذج بأن ذكاء الطفل يتناسب عكساً مع حجم أسرته .

التعلم بالمعاني Connotative Learning : وهو تعلم يستلزم البحث عن المعاني ، وهو محاولة ترميز الخبرة أو معاناة الرمز .

الضمير Conscience : إحساس داخلي بالخير والشر . وضمير الشخص يأمره بما ينبغي أن يفعل . وانتهاك المرء لأوامر ضميره تنجم عنه مشاعر الأثم .

مهام الاحتفاظ الإدراكي Conservation Tasks : مهمات وضعها بياجيه تواجه الطفل بموقف عليه فيه أن يصدر حكماً على أساس الإدراك أو الفعل ، ويقال إن الحكم استناداً إلى الفعل يدل على امتلاك الطفل للاحتفاظ الإدراكي .

الاستجابة المحتملة التالية لسلوك ما Contingent Response : وهي استجابة لسلوك ما تأتي بعده . ويفلب أن تؤثر الاستجابات التالية المحتملة لسلوك ما في السلوك أكثر من الاستجابات التي تبدو ولا علاقة لها بالسلوك بسبب مرور فترة من الوقت أي استجابة غير تالية .

النمو المتواصل Continuous Growth : وهو نموذج أصلي للنمو خلال المراهقة يتحرك فيه المرء نحو الرشد بهدوء دون انقطاعات رئيسة .

الحجم المتصل Continuous Volume : المكان المملوء بكمية متصلة بالسائل أو الطين .

المتغيرات الضابطة Control variables : وهي المتغيرات في تجربة التي تبقى ثابتة بحيث لا تؤثر في العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة .

الخريشة المصبوطة Controlled Scribes : مرحلة في نمو الرسم .

التحويل Conversion : اضطراب عصبي يكون انغلاق فيه متحولاً إلى أعراض جسدية . وتقوم هذه الأعراض على عجز حسي أو حركي ينشأ دون سبب عضوي، ويكون عادة على شكل ألم، أو تنميل ، أو فقدان للتحكم العضلي في جزء أو عدة أجزاء من الجسم .

المنهج الترابطية Correlative Methods : وتستخدم هذه الطرائق في الأول للإجابة عن سؤال ماذا يسر مع ماذا ؟ وعلى سبيل المثال ما السلوك الذي يسر مع أي عمر ؟ .

كريود Creod : وهو المسلك الخاص من بدائل متعددة يتخذها الجنين في سياق النمو الجنيني .

اختبارات ذات المعيار المرجعي المطلق Criterion Referenced Tests : وهي اختبارات يقوم الفرد فيها تبعاً لمعيار مطلق مثال ذلك النجاح في ٨٠٪ من البنود يمكن أن يعتبر نجاحاً وأي شيء أقل من ذلك يعتبر فشلاً .

منهج الرعاية المتصلبة Cross-Fostering Method : وهي استراتيجية بحث للتمييز بين محددات السلوك الوراثية والبيئية . فالأولاد الذين يولدون ويرعون من قبل آباء لديهم إصابة ما يوازنون مع أطفال ولدوا لآباء لديهم تلك الإصابة ولكنهم يرعون بالتبني أو بالرعاية من قبل آباء لا يمتلكون تلك الإصابة .

الذكاء المتبلر Crystallized Intelligence : كمية المعرفة والمهارات التي اكتسبها الفرد .

فرضية الهبوط الثقافي Cultural Drift Hypothesis : نظرية تقول إن حدوث التخلف العقلي (والمعوقات السيكلوجية الخطيرة

الأخرى) لدى الطبقات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا أكثر من الطبقتين العليا والوسطى إنما هي نتيجة لنزعة عائلات ذات تاريخ في مثل هذه الميقات إلى الهبوط نحو طبقة اجتماعية اقتصادية أدنى بسبب قدراتهم الاجتماعية والمهنية المحدودة .

المتخلفون عقلياً المكفولون قانوناً : Custodial Retardates
وهم الأشخاص المتخلفون عقلياً تخلفاً شديداً (حاصل ذكائهم يتراوح بين ٢٥ - ٢٩ درجة) ، وتخلفاً عميقاً (حاصل ذكائهم تحت ٢٥ درجة) الذين لا يستطيعون تعلم رعاية أنفسهم ويقتضي وضعهم في مؤسسة رعاية ومنذ بداية الحياة عادة .

— D —

تششت الانتباه : Decentring : وهي عملية الانتباه ، في الإدراك ، إلى مظاهر أخرى غير المظاهر المسيطرة في الصيغة الإدراكية .

زمن القرار : Decision Time : وهو الزمن المتقضي بين الحركات المتعاقبة .

المحاكمة الاستنتاجية : Deductive Reasoning : محاكمة ينتقل فيها العقل من العام إلى الخاص .

البنية العميقة : Deep Structure : في مصطلح (نوعام تشومسكي) تنتمي البنية العميقة للجملة إلى معناها الحقيقي غير اللتبس .

الاشراط المرجح : Delayed Conditioning : طريقة في الاشراط الكلاسيكي حيث يقدم المثير الاشراطي بعد انتهاء المثير غير الاشراطي .

الحمض الريبي المنقوص الاسجين : Deoxyribonucleic Acid :
(D.N.A.) المادة الكيميائية التي تكوّن المورثة وتحمل الشيفرة الوراثية في تنظيم لولبي (حلزوني) مزدوج .

المتغير التابع Dependent Variable : وهو المتغير 'او المتغيرات التي يقيسها المجرى لتقويم آثار المتغير المستقل .

الانفصال Detachment :: وهي العملية التي يبدأ فيها الأطفال في حوالي سن الثانية بفصل أنفسهم عن أبويهم ، ويتجاوزون في نموهم ضروب ارتباطهم وبعيتهم لهما .

نموذج الاستعداد المرضي البيوراني السريع بالشدة النفسية Diathesis-Stress Model : وهي طريقة في إسباغ الصبغة المفهومية على الاضطرابات النفسية الناجمة عن مزيج من الاستعدادات الوراثية او البنيوية باتجاه اضطراب استعدادي مع اضطراب نمائي وخبرات نفسية اجتماعية منسجمة بالشدة النفسية .

البكاء المتميز Differentiated Crying : وهو بكاء الرضيع الذي ينقل الى الابوين ما يريد الرضيع ان يفدئ ، وان يحمل ، وغير ذلك .

التمايز Differentiation : احدى العمليات التي يحدث النمو بواسطتها وتنطوي على الانفصال الى مقومتين او اكثر مما كانت عليه مقومة واحدة .

الحجم المتقطع Discontinuous Volume : وهو فراغ يملأ بأشياء منفصلة كالتقطع المكعب .

التحويل Displacement : وهو عملية تحويل شعور او موقف من مصدره الحقيقي إلى موضوع غير مناسب أو كان حيادياً سابقاً . والتحويل ظاهر بوجه خاص في تكوين المخاوف المرضية .

التفكير الجوال Divergent Thinking : وهو التفكير الذي ينتقل في اتجاهات غير تقليدية .

مسيطر Dominant : ويطبق الوصف على المورثة او على تركيب وراثي له سمته المبررة في نمط ظاهري .

تساويز داويز Down's Syndrome : تساويز تكويز سيز مرربط
باملاك صبغية اضاغية والافراا المصابون به متخلفون عقليا ومعاقون
جسديا .

خلل الكتابة Dysgraphia : العجز عن الكتابة في مستوى ينسجم
مع مهارات المرء اللغوية .

خلل القراءة Dyslexia : ضعف القدرة على القراءة في مستوى
قدرة الفرد اللغوية وهو اكثر نوع شائع في العجز عن التعلم الذي يظهر
لدى اطفال سن المدرسة .

— E —

مبكرو النضج Early Maturers : وهم المراهقون الصغار الذين
ينضجون سنة او سنتين قبل اكثرية اترابهم في العمر .

صناء لفظي Echolalia : شذوذ لفظي يقوم على تكرار آلي للكلمات
المنقولة من قبل اشخاص آخري .

الايام الظاهر Ectoderm : وهو نمط من الخلية التي تشكل
الطبقات اداخية للأعضاء والجسم .

الشكل او النمط الظاهر Ectomorph : نمط جسدي يتميز
بالنحول ويرربط احيانا مع سمات شخصية هي الخجل ، والعصبية ،
والانعزال الاجتماعي .

المتخلفون القابلون للتربية Educable Retardates : وهم
الاشخاص المتخلفون عقليا تخلفا معتدلا الذين يحصلون على درجة في
حاصل الذكاء في رانز فكسلر بين (٥٥ - ٦٩) درجة ويصلون الى صف
بين الصغين الثالث والسادس من التعلم المدرسي ، ويستطيعون عادة
كراشدين ان يقوموا بعمل غير ماهر او شبه ماهر ويواجهون مطالب
روتين الحياة الاجتماعية .

الذات المثالية Ego Ideal : وهي احساس داخلي بالطموح ولما ينبغي للمرء ان يعمل ، والفشل في العيش في مستوى ذات المرء المثالية يؤدي الى مشاعر الخزي .

الكلام المتمركز حول الذات Egocentric Speech : وهو كلام . في مصطلحات بياجيه : لا يأخذ في اعتباره منظور المستمع .

الشفرة المنسجة Elaborated Code وهو مصطلح يستخدمه عالم الاجتماع اللغوي بيرنشتاين Bernstein للدلالة على لغة الطبقات العليا حيث تنقل معظم المعاني عن طريق الكلمات والنحو .

الخرن Encoding وهي العملية او العمليات ، في بحوث الذاكرة، التي تتضمن استقبال المعلومات التي ينبغي حفظها وتسجيلها .

الاديم الباطن Endoderm وهو نمط من الخلايا يشكل الطبقات الخارجية من اعضاء الجسم والجسم .

النمط الحشوي Endomorph وهو نمط للجسم يتصف بالسمنة ويرتبط احيانا بسمات شخصية تنصف بالمرح والميل الاجتماعي .

البوال (سلس البول) Enuresis : وهو تبليل الفراش من قبل الاطفال الاسوياء حتى سن الرابعة من العمر ويقوم على اضطراب عادة عندما يستمر حتى مرحلة الطفولة المتوسطة .

قص العجان Episiotomy : شق صغير يقوم به الطبيب خلال الولادة لمنع التمزق غير المتحكم به لفتحة الفرج .

تحقيق التوازن Equilibration : مصطلح من مصطلحات (بياجيه) بالنسبة للعملية العامة للتعلم الذي يشتمل على صراع ، ولنقل بين الاحكام الإدراكية والعقلية ، وحله عن طريق بناء من نسق اعلى ..

الأخطاء Errors : وهي عدد الأخطاء التي يرتكبها الطفل في الرائز
تستخدم في أسلوب البحث المعرفي .

التعبير Expression : الأسلوب الذي يظهر في النمط الظاهري .

الحقل الهندسي الخارجي للتحكم Extradimensional Shift :
ميل الفرد لتوجيه السلوك تبعاً لما تدعو اليه الوضعية الخارجية او
ستسمح به في الظاهر ، ويرتبط بأخلاقية ضعيفة واعتقاد بأن مصير
الفرد في يد القدر أو أوائلئك الذين يملكون السلطة .

المحو Extinction : اجراء في الاشرط الاجرائي تضعف فيه
الاستجابة عن طريق عدم اتباعها بالتميز .

التحول الإضافي من بعد لآخر Extra dimensional Shift : في تعلم
المفهوم التحول من بعد لآخر من اللون الى الشكل على سبيل المثال .

— F —

التحليل العاملي Factor Analysis : طريقة احصائية تستخدم
لتحديد ما اذا كان الاناء في عدد من المقاييس المختلفة قد جاء منطوباً على
أمور مشتركة .

التخلف العائلي Familial Retardation : تخلف عقلي خفيف الى
معتدل (يتراوح حاصل الذكاء في رايتر فكتلر بين (٥٠ - ٦٩) درجة
لدى اشخاص دون عاهات بيولوجية قابلة للتحديد ولكن ذوي تاريخ
أسري من التخلف ، ان بين ٦٥ - ٧٥٪ من المتخلفين عقلياً لديهم تخلف
عائلي وهناك خلاف كبير يتعلق بما اذا كانت هذه الاصابة موروثية او انها
بسبب عوامل نفسية اجتماعية .

تغيب الأسرة Family Romance : تخيل من قبل اطفال المدرسة
الابتدائية بانهم أبناء آباء نبلاء او مشهورين سوف يعودون يوماً ما

ويطلبونهم ثانية من اناس اغبياء عاديين وضعوا انفسهم موضع اهمهم
وابيهم .

مجال تابع Field Dependent : ينطبق على الاسلوب المعرفي الذي
يستخدم فيه الفرد لعلامات الخارجية الى حد اكبر من التعليمات الداخلية
في توجيه سلوكه .

مجال مستقل Field Independent : تنطبق على الاسلوب المعرفي
الذي يستخدم فيه الفرد التعليمات الداخلية الى مدى اكبر من التعليمات
الخارجية في توجيه السلوك .

الدكاء المرن Fluid Intelligence : القدرات العقلية والعمليات
الكلمنة التي ينطوي عليها اكتساب المعرفة .

يا فوخ Fontanelle : البقية الطريقة في راس الرضيع حيث تكون
عظام الجمجمة لم تلتحم بعد .

النظام الشكلي Formal discipline : مفهوم تربوي يرى ان تعلم
مادة كاللاتينية تحسن العقل ، وتيسر له تعلم مواد اخرى .

العمليات الشكلية (الرمزية) Formal Operations : وهي في مصطلح
بياجية منظومة القدرات العقلية التي تظهر في المراهقة المبكرة وتمكن من
فهم امور كمناطق القضايا ، والتشبيه والاستعارة ، والمثل ، والشروط
المناقضة للواقع .

النقطة الشبكية المركزية Fovea : وهي ذلك الجزء من العين
(الشبكية) المهتمة بالبصر المركزي وهي المنطقة الاشد حدة .

— G —

الأعراس Gametes : وهي خلية التكاثر : الحوين المنوي والبويضة .

النحو التوليدي Generative Grammar : وهي نحو وضعه
(نو عام تشومسكي) ينطوي على مجموعة من القواعد يمكن توليد عدد
كبير من الجمل المختلفة من عدد محدود من الكلمات .

المورثات Genes : الوحدات الأساسية في الوراثة التي تحمل
المخططات النهائية للشكل النهائي للفرد .

النمط الجيني Genotype : التركيب الوراثي الفعلي لاية سمة
معينة .

المفهوم الكلي للعدد Global Concept of number : مفهوم الطفل
الصفير الذي يفهم العدد كنوع من الاسماء .

التجميع الصوري Graphic Collection : في بحوث تكوين المفهوم
جمع العناصر كاشكال (البيوت . . الخ) اكثر من جمعها على أساس
خصائصها .

— H —

اضطرابات العادة Habit disturbances : وهي سمات عصبية
تمثل أساليب غير ناضجة من السلوك . وهي الاضطرابات التي لا تنبع
بالضرورة من صراع نفسي بل تصدر عن عادات مكتسبة او نتيجة للنضج
المتأخر .

الاعتياد Habituation : وهو ينقص الاستجابة الى مثير نتيجة
للانتباه المستمر له .

القابلية للتوريث Heritability : مصطلح يستخدم في علم الوراثة
للدلالة على المدى الذي تكون فيه سمة ما محددة بالمورثات في مقابل
البيئة .

بويضات ملقحة مختلطة Hetero-Zygous : زوج من المورثات
(الاثل) غير متجانسة في شفرتها الوراثية .

الهرمونات Hormones : مواد كيميائية تنظم النمو والعمليات
الفيزيولوجية الأخرى .

التدرج الأفقي Horizontal décalage : من مصطلحات (بياجيه)
للدلالة على ظاهرة أن المفاهيم التسلسلية في الصعوبة منطقيا ليست
كذلك اختلافا . وبالتالي فإن مفاهيم من مثل (الكتلة ، والحجم) وهي
ذات صعوبة منطقية متقاربة نصل إليها مع ذلك في مستويات عمرية
مختلفة .

العدوان العدائي Hostile Aggression : السلوك العدواني الموجه
ضد الناس ويصاحب بمشاعر الغضب أزاءهم .

تناذر الطفل المفرط في النشاط Hyperactive Child Syndrome
وهي مرادف في الأساس للخلل الأصغر لوظائف الدماغ ولكن المصطلح
المفضل بين المختصين بالطفل الذين يرغبون في الإلحاح على سيطرة فرط
الفاعلية في هذا المرض ومن هم غم مقتنعين بعلاقته الضرورية بضعف
عصبي .

توهم المرض Hhpochondriasis : اضطراب عصبي يعوم على
الانشغال بوظائف الجسم ، وضروب القلق المفرط من الوقوع في المرض .

— 1 —

التقمص أو التماهي Identification : عملية يستجيب بها الناس
لمشاعر ومواقف وأفعال الآخرين عن طريق تبنيها كما لو كانت خاصة بهم .

الهوية Identity : القاعدة التي تقول في المنطق ان لكل عنصر
في مجموعة يوجد عنصر مماثل له بحيث أن $A - A = 0$ و $A = A$.

تحقيق الهوية Identity Achievement : وهي النهاية الناجحة في عملية تكوين الهوية تقوم على الالتزام بأهداف ، ومعتقدات انتقبت بعناية من قبل الشخص وتنسجم مع حاجاته ، واهتماماته وقدراته .

ازمة الهوية Identity Crisis : شدة نفسية سلبية يعاني منها المراهقون الذين لديهم صعوبة في دمج الاحساس بالهوية الشخصية . وخلافا للاعتقاد القائل الشائع أن ازمت الهوية مظهر سوي ومتوقع لنمو المراهق ، فانها في الواقع رد فعل مرضي على الشدة النفسية النمائية التي تحدث لدى أقل من (٢٠ ٪) من اليافعين .

انحلال الهوية Identity diffusion : ركود في عملية تكوين الهوية لا يكون فيها المراهقون المتأخرون قد قاموا بأي التزام ذي دلالة بأهداف او معتقدات ، وليسوا مهتمين بالعمل على اكتشاف قيمهم وامكاناتهم المستقبلية .

إعاقة تكوين الهوية Identity Foreclosure : انتهاء مبكر لعملية تكوين الهوية ينطوي على الالتزام بأهداف الآخرين ومعتقداتهم دون أن يفكر المرء بإمكانات بديلة خاصة به .

تكوين الهوية Identity Formation : العملية التي ينمي بواسطتها الناس قبل نهاية المراهقة صورة واضحة وثابتة للواتهم ، ويمطونها حسا متكاملما هم عليه كأفراد ، وبما يمتثلون ، وبالاتجاهات المقبلة التي ستخلها حياتهم .

تأجيل تكوين الهوية Identity Moratorium : عملية مستمرة في تكوين الهوية في المراهقة المتأخرة ينظر فيها المرء ويبدأ بالالتزام بأهداف ومعتقدات ، ولكنه لم ينجز بعد تحديدنا واضحا ومرضيا للهاته .

النظارة التخيلية Imaginary Audiance : بناء عقلي من قبل المراهق الصغير لاعتقاد بأن الناس مهتمون بسلوكه ومظهره .

التقليد Imitation : عملية يعيد الرضيع بواسطتها فعلاً أو صوتاً كان قد سمعه أو شاهده .

العدالة المحايضة Imminent Justice : اعتقاد يتمسك به الأطفال الصغار بأن التجاوزات ستعاقب فوراً .

الاندفاعية Impulsivity : نمط معرفي يتميز بالليل الى الفعل قبل التفكير .

متغير مستقل Independent Variable : المتغير أو المتغيرات في تجربة يتحكم بها المجرّب .

تكوّن الفردية Individuation : عملية يبدأ فيها الأطفال الصغار حوالي عمر السنتين يكونون هوية منفصلة ، ويؤكدون استقلالهم عن آبائهم .

المحاكمة الاستقرائية Inductive Reasoning : محاكمة ينتقل فيها العقل من الخاص الى العام .

الانفلاق الذاتي الطفولي Infantile Autism : اضطراب ذهني نادر وبالنسبة للخطورة يبدأ منذ الولادة أو بعدها بقليل ويتميز بالفشل في انماء تعلق سوي بالناس ، وعدم تحمل التغيرات في البيئة وبغربة في الكلام .

التبصر Insight : طراز في حل المسائل ينكشف الحل فيه عن طريق تكامل فجائي للخبرة .

العدوان الوسيطي Instrumental Aggression : سلوك عدواني يهدف الى بلوغ أو استرداد شيء ما ، أو أراض أو امتياز . العدوان الوسيطي لا شخصي على المصوم رغم أن الآخرين يمكن أن يتألموا نتيجة له .

الكفاءة الوسيطة Instrumental Competence : الميل والمقدرة على مواجهة الخبرة بأسلوب والقي بالذات ومسؤول اجتماعياً .

التكامل Integration : إحدى عمليات النمو التي تنطوي على جمع عنصر أو أكثر من العناصر المنفصلة سابقاً .

التمركز العقلي حول الذات Intellectual egocentrism : الفشل في التمييز بين ما يفكر به الناس الآخرون وبين محور اهتمامات المرء الخاصة .

حاصل الذكاء Intelligence quotient : مقياس للذكاء النسبي الذي يبلغه الفرد عن طريق تقسيم العمر العقلي الذي يبلغه على مقياس للذكاء على العمر الزمني ثم ضربه بمائة ويرمز له بـ :

$$\text{ح . ذ} = \frac{\text{ع . ع}}{\text{ع . ذ}} \times 100$$

المحل الهندسي الداخلي للتحكم Internal locus of Control : ميل لتوجيه سلوك الفرد تبعاً لمعايير داخلية للصحيح والخطيء مرتبط بـ
بأخلاق قوية واعتقاد بالقدرة على التحكم بمصير الفرد .

المفهوم الحسي للمعد Intuitive Concept of number : مفهوم طفل صغير يفهم المعد في حدود البعد كالطول ، والعرض ، أو الكثرة .

— K —

نظام المستوطنات الجماعية (الكيبوتزات) Kibbutzim : نظام مستوطنات جماعية في إسرائيل يرى فيها الأطفال بشكل جماعي .

تناذر كلاين فيلتر Klinefelter's Syndrome : حالة تحدث عن طريق امتلاك ثلاث صبغيات جنسية (XXY) تؤدي إلى ذكر عقيم أو مخنث .

وسيلة اكتساب اللغة Language acquisition device : منظومة
عن طريقها يستطيع الطفل اكتساب أساليب نموذجية لفهم الجمل
وتأليفها .

المتأخرون في النضج Late maturers : المراهقون الذين ينضجون
بعد ستة أشهر أو أكثر من أكثرية أقرانهم في العمر .

الكمون Latency : وهو الزمن المطلوب من قبل الطفل لأخذ
الاختبار في أسلوب البحث المعرفي .

مرحلة الكمون Latent Stage : الفترة التي يحافظ فيها الصبيان
والبنات على جنسهم ولا يبدون اهتماماً ظاهراً بالجنس المقابل خلال
الطفولة المتوسطة . وبالرغم من أن النمو النفسي الجنسي غالباً ما يرجع
أن يكون كامناً خلال هذه السنوات فالملاحظة الدقيقة لأطفال المدرسة
الابتدائية تكشف أن انعدام مناشطهم المختلطة مصحوبة مع ذلك بنمو
مستمر بالاهتمام بالمظاهر الجسدية والرومانسية للجنس .

ضروب العجز عن التعلم Learning disability : الانجاز المدرسي
الذي يأتي أدنى من مقدرة الطالب العقلية بشكل جوهري . ويمكن أن
ينجم العجز عن التعلم عن أسباب كثيرة مختلفة بما في ذلك الخلل الأصغر
لوظائف الدماغ ، والانقطاعات الاجتماعية الثقافية بين المدرسة والمنزل
أو الجيران ، وانصرافات العصاوية النوعية حول التعلم المدرسي .

مستوى الطموح Level of Aspiration : وهو مستوى النجاح
الذي يطمح اليه الفرد .

التسوية او (التقريب) Leveling : عملية في الذاكرة يتم فيها تقريب بعض المعلومات فاسبوع ونصف مثلاً يصبح اسبوعاً واحداً وهكذا .

التربية الحرة Liberal Education : مفهوم يوناني للتربية ينطوي على تحسين نمو الشخص بكامله تحسين الجسد والعقل معاً .

موقع صبغي Locus : موقع على صبغية مورثة ما .

موضع التحكم Locus of Control : أسلوب معرفي يعالج ما إذا كان الأفراد يعتقدون بأن سلوكهم يتحكم به غالباً من داخلهم (موضع التحكم الداخلي) او من الخارج (موضع التحكم الخارجي) .

عملية الضرب المنطقي Logical Multiplication : العملية العقلية التي يجمع فيها الفرد صنفين ليشكل صنفاً ثالثاً يحوي عناصر من كلا الصنفين مثال :

أمريكان x بروستانت = أمريكيان بروستانت

التذكر الطويل المدى Long term memory : تذكر أحداث ذات دلالة وأماكن وأشياء حفظت فترة طويلة من الزمن .

— M —

تعليم المتخلفين في صفوف عادية Mainstreaming : مقاربة لتربية الاطفال المتخلفين والماقين تعليمياً تلح على تلبية حاجاتهم قدر الامكان في الصف العادي اكثر من فصلهم في صفوف خاصة .

الاكتئاب المقنع Masked depression : التعبير غير المباشر عن الاكتئاب من خلال سلوك آخر غير الحزن المكشوف ، وهبوط الهمة

الذي يميز عادة هذه الحالة والتجلي الأكثر شيوعاً للاكتئاب المقنع لدى اطفال سن المدرسة هو شكل ما من السلوك العدواني والسلوك المعادي للمجتمع أو السلوك الجانح الذي يحاول فيه الطفل التعويض عن إحساسه بالفقدان .

الحرمان الأمومي Maternal Deprivation : مصطلح استخدم سابقاً لوصف تناذرات الانعزال الاجتماعي بحيث يدل على أن كثيراً من الأشخاص غير أم الرضيع يمكن أن يصبحوا أشخاصاً ذوي تعلق هام ينجم عن استبدال الحرمان الأمومي بالتسمية الأوسع « الانعزال الاجتماعي » .

عاهة العجز عن التوصيل اللغوي Mediation deficiency : في بحوث التعلم والتذكر عجز استخدام التوصيل اللغوي .

الانقسام الخلوي Meiosis : وهو شكل من انقسام الخلية تتلقى فيه كل خلية ابنة نصف عدد الصبغيات في الخلية الأب .

العمر العقلي Mental age : وهو الدرجة التي يحصل فرد ما في رانز ذكاء تحسب فيه ابنود الناجحة بالأشهر والسنوات وغير ذلك .

التجارب العقلية Mental experiments : محاولة حل المسألة ذهنياً قبل محاولة الحل في الواقع .

المحتويات العقلية Mental Contents : نتائج الفاعلية العقلية الأفكار والمفاهيم ، والتذكرات وغير ذلك) .

العمليات العقلية Mental processes : أفعال التفكير كالمحاكمة ، وحل المشكلات ، وتكوين المفاهيم .

التخلف العقلي Mental Retardation : متوسط متدني للعمل
الوظيفي العقلي ويبدأ من فترة مبكرة جداً من الحياة ويستمر مصحوباً
بمهام في السلوك التكيفي .

الأديم المتوسط Mesoderme : نمط من الخلايا متضمن في تركيب
المضلات والعظام .

النمط الجسمي Mesomorph : نمط جسدي متميز بنمو
المضلات ويتوافق ذلك أيضاً بسمات شخصية من توكيد الذات
والزعامة .

مربي الأطفال Metapalat : وهو الشخص الذي يتولى تربية
الأطفال في نظام الكيبوتز الاسرائيلي .

الحلل الاصفر لوظائف الدماغ (MBD) Minimal Brain Dysfuction :
اضطراب وظيفي سلوكي ومعرفي يرجح انه يتضمن ضعفاً ما في الجهاز
العصبي المركزي واعراضه الرئيسة هي فرط النشاط . والشرد .
والاندفاعية ، وسرعة الاستثارة ، ونتائج الثانوية تتضمن ضروب من
العجز عن التعلم ، والسلوك المعادي للمجتمع ، وتدني تقدير
الذات المزمع .

انقسام خلوي فتييلي Mitosis : وهو شكل من انقسام الخلية تنتهي
فيه كل خلية ابنة بنفس العدد من الصبغيات كالخلية الاب .

منعكس مورو Moro reflex : وهو منعكس يظهر لدى الوليد
الرضيع ينطوي على تحريك متناظر للذراعين بعيداً عن الجسد يعود بعدها
الذراعان الى الخط الوسط وهي مقدمة لاستجابة جفلة الراشد .

زمن الحركة Movement Time : وهو الزمن المطلوب لاداء حركة
معينة .

التميلان Myelinization : وهي عملية تلبس فيها الخلية العصبية بغشاء ميليني يجعلها ناقلاً أكثر جدوى للاندفاعات العصبية .

— N —

مقياس الدافعية للتحصيل n-Achievement : وهو مقياس لدافعية تحصيل الفرد .

مرحلة تسمية الخربشات Named Scribble Stage : وهي مرحلة في نمو الرسم يعطي الطفل فيها أسماء لانتاجه .

الأنبوب العصبي Neural Tube : وهو بداية الحبل الشوكي وجذع الدماغ خلال النمو الجنيني المبكر .

العصاب Neurosis : وهو جهد سيء التكيف لمواجهة القلق الذي ينشأ عن الصراعات النفسية أو الهموم .

السلوك العصبي Neurotic behaviour : أساليب في الاستجابة للناس والمواقف المتكررة غير الناجحة ، وغير المناسبة وسيئة التكيف .

الزمرة المعيارية Norm group : مجتمع احصائي تستخدم درجاته في اختبار ما اختباراً تقيس حسه أداء فرد معين .

اختبارات مرجعية معيارية Norm referenced tests : اختبارات تفسر فيها علامات الفرد بالرجوع الى أداء مجموعة ذات عمر مشابه وتحصيل مدرسي .

— O —

دوام الشيء Object permanence : فهم الرضيع يعرضه عن طريق السلوك بأنه يعتقد بأن شيئاً ما يستمر في الوجود عندما لم يعد مائلاً أمام حواسه .

البحث باللاحظة *Observational research* : وهو دراسات تقوم على سجلات تتكوّن من أحداث تسجل أثناء حدوثها .

التعلم الإجرائي *Operant Learning* : طراز من التعلم يكون فيه المثير المستجر للاستجابة غير مصروف وتقوى الاستجابة أو تضعف بالتميز .

الانعكس الوجهه *Orienting reflex* : حركة الراس في توجيه مثير متدخل .

العظيمات *Ossicles* : العظام الصغيرة في الأذن الوسطى التي تنقل الأفعال الميكانيكية من طبلة الأذن الى الأذن الداخلية حيث تحول الى نبضات عصبية .

— P —

اختلاط الكل والجزء *Part-whole confusion* : وهو غرابة في الكلام يستخدم فيه جزء من شيء ما للدلالة على الشيء كله كتسمية المرء عشائه «Ketchup» .

التعزيز الجزئي *Partial reinforcement* : مكافئة السلوك في بعض المرات الذي يحدث فيها لا كلها . والسلوك المعزز جزئياً يصبح راسخاً بثبات ، وهو أكثر مقاومة للتغير من السلوك المكافأ دوماً .

تفني التحصيل السلبي العدواني *Passive-aggressive under-achievement* : اضطراب عصبي يصدر فيه أداء أدنى من قدرة المصاب كطريقة سيئة التكيف للتعبير عن الغضب غير المباشر وغير الفاعل ومواجهة ضروب القلق من المنافسة .

— ٥٠٥ — نمو الطفل ج ٢ م-٢٢

الحكاية الشخصية Personal fable : بناء ذهني من قبل المراهق الصغير للدلالة على انه خاص وفريد (سوف لا يموت ولا يشيخ وغير ذلك) .

العلية الظاهرية Phenomenalistic Causality : وهي الاعتقاد بأن الحوادث التي تحدث معا يسبب احدها الآخر ، وتميز تفكير الطفل الصغير .

النمط الظاهري Phenotype : وهو سمة وراثية كما تظهر او تحقق .

بييلة الفينيل كيتون Phenyl Ketonuria : وهي عاهة وراثية في الأيض يمكن أن تحدث التخلف العقلي إذا لم تصحح بحمية خاصة .

الخوف الرضي (الرهاب) Phobia : وهو مخاوف مبالغ بها ، غير واقعية ، منعطة من أشياء او مواقف غير ضارة نسبيا .

الفونيمات Phonemes : وهي الاصوات المكوّنة في لغة منطوقة .

المشيمة Placenta : وهي بنية تتشكل خلال الحمل التي تتعلق بحدار الرحم وتؤمن التغذية للجنين .

الصفات الجنسية الأولية Primary sex characteristics : وهي الأعضاء التناسلية والأعضاء المساعدة (اللدء لدى الانثى) .

حل المشكلات Problem-Solving : وهو العمليات العقلية المتضمنة في إيجاد أساليب للتغلب على حواجز تحول دون هدف مرغوب او إزالتها .

عوز الانتاج Production deficiency : وهو فشل في استخدام
التوصيل اللفوي بشكل مجدي ، في بحوث التعلم والتذكر .

عكس الضمائر Pronominal reversal : وهو غرابة في الكلام تعكس
فيه الضمائر كما لو اشار المرء الى نفسه بضمير المخاطب لا بضمير المتكلم .

الاستعارة التناسبية Proportionate metaphone : وهي استعارة
تكون العلاقة فيها نسبة واحدة مثال ذلك « بقدر سعة المحيط ، وعمق
البحر ، بقدر ما انت تعني بالنسبة لي » وهي استعارة تناسبية .

منطق القضايا Propositional Logic : وهو منطق يعالج القضايا
التي يمكن ان تكون صحيحة او مغلوطة اكثر مما يعالج الاصناف
والملاقات .

الشخصية السيكوباتية Psychopathic Personality : اضطراب في
الطبع يتميز المصاب به بضمير متدنّي النمو ، وبمعجز عن الاندماج بالآخرين
لانه لا يشعر بالذنب من التجاوز على حقوق الآخرين وعلى مشاعرهم ،
ولانه لا يملك القدرة على الولاء والاخلاص لاي شخص ما عدا نفسه ،
والسيكوباتيون هم اكثر الناس احتمالا لخرق القانون .

النزعة القصدية Purposivism : وهي الاعتقاد بان لكل شيء هدف
وهي صفة مميزة لتفكير العقل .

اثر بجماليون Pygmalion effect : ويقوم على اساس اسطورة
نحات يدعى بجماليون ويستخدم هذا المصطلح احيانا لوصف مواقف يبدو
فيها سلوك الشخص محددا بما يتوقعه الآخرون منه واثر بجماليون في
المدرسة يدل على ما لتوقعات المعلم من تأثير على أداء طلابهم .

مدى رد الفعل Range of reaction : الانماط انجينية الممكنة
العديدة التي يمكن أن ينتجها نمط جيني مفرد .

زمن رد الفعل Reaction Time : الزمن الواقع بين بدء المثير ورد
الفعل .

النظرية التلخيصية Recapitulation Theory : وهي النظرية التي
تقول بأن كل فرد يمر في نموه من خلال المراحل التطورية ذاتها التي مر
بها الجنس البشري

صافر أو متحي Recessive : وتنطبق هذه الصفة على المورثة
أو المركب الجيني الذي يزدوج مع جينة غير مشابهة أو مركب جيني
لا يملك الاسمة المعبر عنها في النمط الظاهري .

الصفة التأملية Reflectivity : أسلوب معرفي يتميز بالنزعة الى
التفكير قبل الفعل .

التعزيز Reinforcement : اي مثير يصلح لاضعاف أو تقوية
الاستجابة .

المعجم المختصر Restricted Code : مصطلح استخدمه بيرنشتاين
Bernstein للدلالة على لغة الطبقة الدنيا التي تعتمد على الحركة ،
والسياق في كثير من معانيها .

الاسترجاع Retrieval : وهو العملية أو العمليات في بحوث الذاكرة
التي تنطوي على استرجار المعلومة التي تم تخزينها .

البحث الراجع Retrospective Research : دراسات تتكون فيها المعطيات من سجلات أو ذكريات لاحداث ماضية . ومثل هذه المعطيات تميل الى ان تكون اقل صدقا من الاحداث الجارية .

التحول العكسي Reversal Shift : وهو التحول من قيمة او بعد لآخر مضاد في تعلم المفهوم كالتحول من اسود الى ابيض .

قابلية العكس Reversibility : وهي قدرة الطفل على الرجوع الى نقطة بداية إجراء عملية تماثل عكس الجمع الى الطرح في مصطلح بياجيه .

الجمال القابلة للعكس Reversible Sentences : وهي جمل يكون لها معنى بعكس الفاعل والمفعول به مثال ذلك فان جملة « قبل الصبي البنت » قابلة للعكس في حين ان جملة « عض الكلب الرجل » غير قابلة للعكس .

استراتيجية بحث التعرض لإصابة Risk Research : وهي استراتيجية بحث بهدف فصل مظاهر إصابة قد سببتها مظاهر الإصابة التي نتجت عنها . ينتقى المفحوصون على اساس احتمال الإصابة بحالة (أي معرضون) وقد درسوا سلفا قبل بداية ظهورها فيهم .

طقوس Rituals : انتباه مبالغ به لبعض الطقوس التي يجب على الافراد اداؤها لتجنب الشعور بالقلق .

التغزل الروائي Romancing : وهي استجابة في مقابلة نصف ميادية تكون بناء متخيلا ولا تعكس المستوى الحقيقي لفهم الطفل .

الحصبة الالمانية Rubella : شكل من الحصبة تصاب بها المرأة الحامل في بداية الحمل وتسبب ضروبا من الشذوذ لدى الجنين .

صيفة او سيمافوة Scheme : نموذج اصلي اساسي للسلوك ،
او يظن بإمكان تعميمه على مشيرات عديدة مختلفة ، ويمكن أن تضم الى
صيف اخرى لتشكيل نماذج اصلية اكثر انضاجا .

الفصام Schizophrenia : انهيار خطير في المظاهر المعرفية ، وفي
العلاقات مع الاشخاص الآخرين وفي تكامل العمل الوظيفي للشخصية .
وتضم تجلياته الرئيسة التفكير المتقطع ، والمحاكمة غير المنطقية ، وتكوين
مفاهيم غريبة ، وادراكات مشوهة ، ومهارات اجتماعية ضعيفة ،
والانسحاب من الناس ، وردود فعل انفعالية غير مناسبة ، وعدم التحكم
الكافي بالأفكار والاعطاف ، والاندفاعات .

الخوف المرضي من المدرسة او (الرهاب من المدرسة)
School Phobia : وهو النفور أو رفض الذهاب الى المدرسة بسبب
القلق الحاد الذي يعانيه المصاب في الجو المدرسي .

ردود الفعل الدورية الثانوية Secondary Circular reactions :
مصطلح استخدمه بياجيه لوصف عمل متكرر ينطوي على شيء ما .
فالطفل الذي يلمس شيئاً متحركاً مرات ومرات ليراه يتحرك يظهر رد
فعل دوري ثانوي .

الصفات الجنسية الثانوية Secondary sex characteristics :
وهي شعر الجسد ، وغدد العرق ، والغدد الزهرمية والتغيرات في
عضلات الحنجرة .

النزعة الجيلية Secular Trend : وهي نزعة الجيل اللاحق للنضج
في عمر أبكر فيكون أطول ، واثقل من الأجيال السابقة .

-- مفهوم الذات Self-Concept : وهو التصور الذي يمتلكه الفرد عن نفسه .

تقدير الذات Self-esteem : وهو القيمة التي يضعها الناس لانفسهم ، ومدى النجاح المتوقع فيما يفعلون .

مقابلة نصف عيادية Semi-Clinical interview : طريقة ترابطية استحدثها (جان بياجيه) لتقويم النمو المعرفي ، وتجمع بين مظاهر الرائر العقلي ، والمقابلة الطبية النفسية .

العصاب الأكبر Senior neurosis : نموذج اصلي لتدهور الاداء المدرس في السنة الأخيرة من المدرسة الثانوية يلاحظ احيانا لدى اطفال اكمل آباؤهم المدرسة الثانوية ، لديهم قلق كامن حول التاهيل للقبول في الجامعة وبذلك يتجاوزون تحصيل آباءهم .

الشعور بالاستلاب Sense of Alienation : وهو شعور المرء بأنه غريب في مجتمعه الخاص دون روابط ذات دلالة بالقيمت والمؤسسات في المجتمع . ويمكن ان ينشأ هذا الشعور لدى اطفال المدرسة الابتدائية الذين لديهم فرص محدودة للمشاركة في النشاط الاجتماعية المنظمة والترفيهية ، ولتعلم ما هي قيم المجتمع الأكبر .

الشعور بالاستقلال Sense of Autonomy : وهو شعور المرء بأنه يستطيع ممارسة بعض التحكم على نفسه ، وعلى محيطه . وهذا الشعور يربى خلال سنوات ما قبل المدرسة من قبل الابوين اللذين يشجعان اولادهما بان يفعلوا بانفسهم ما امكنهم فعله ويفخروا بانجازاتهم .

الشعور بالانتماء Sense of Belonging : وهو شعور المرء بأنه جزء متكامل من مجتمع أكبر يمتد الى ما وراء أسرته . وهذا الشعور يظهر عادة في الطقولة المتوسطة من المشاركة الممتعة في نشاط زمر الاتراب والجيران والمجتمع .

الشعور بالاجتهاد Sense of industry : وهو شعور المرء بأنه قادر على مواجهة التحدي ، وهذا الشعور يتشكل خلال العقولة المتوسطة عن طريق الدرجة التي ينجح بها في جهوده لتعزيز دافعية التحصيل لدى الأطفال ، والمنافسة ، والشعور بالكفاءة .

الشعور بالدونية Sense of inferiority : وهو شعور المرء بأنه عاجز عن مواجهة تحديات عالمه . وهذا الشعور يظهر في العقولة المتوسطة بين الأطفال الذين يعانون من فشل أكثر من النجاح في جهودهم للتعلم ، والفعل ، والمنافسة .

الشعور بالعار والشك Sense of Shame and Doubt : نظرة المرء السلبية إزاء قدراته ، وقابلياته للتأثير في مصيره . وهذا الشعور يرمعه الآباء خلال سنوات ما قبل المدرسة الذين يمنعون أطفالهم من فعل أمور بأنفسهم ، ويطلبون منهم أكثر مما هم قادرين عليه .

الشعور بالثقة Sense of Trust : شعور عام بأن حاجات الفرد ستلبى ، وأن العالم من حوله مكان آمن ، وهذا الشعور بالأمان يربى خلال السنتين الأوليين من الحياة عن طريق الرعاية الأبوية المعطوفة المسؤولة والمثيرة للنشاط .

قلق الفراق Separation anxiety : وهو شدة نفسية سلبية بارزة تحصل لدى معظم الأطفال الرضع بين الشهر الثامن والرابع والعشرين من العمر تقريباً استجابة لفراق الأبوين أو الناس الآخرين الذين تعلقوا بهم حتى ولو كان قصير الأمد .

حدة التذكر Sharpening : عملية تحدث في الذاكرة لاستدعى عن طريقها الحوادث البارزة فقط بل التفصيلية أيضاً .

الذاكرة ذات المدى القصير Short Term Memory : تذكر أمور من مثل الأعداد أو الأسماء التي تعلمناها من فترة قصيرة .

استعارة تشبيهية Similarity Metaphor : وهي استعارة تكون العلاقة فيها تشبيهاً مثل ذلك : « اذن قنبلة » وهي استعارة تشبيهية.

إشراط أنسي Simultaneous Conditioning : وهو إجراء في الإشراط الكلاسيكي يقدم فيه المثير الإشراطي وغير الإشراطي في آن واحد.

المعاينة المواقفية Situation Sampling : وهي طريقة تصحيحية تنطوي على ملاحظة متكررة للأطفال في موقف معين .

الأثر النائم Sleeper effect : يدل مادة على واقع أن آثار تفكك الأسرة (الموت أو الطلاق) يمكن ألا يظهر مباشرة لدى الأطفال بل بعد مرور سنوات من الحادثة .

المرغوبة الاجتماعية Social Desirability : الدافعية من أجل إعطاء استجابات مقبولة اجتماعياً أكثر من استجابات حقيقية في استجابة التقرير الذاتي .

تساذرات الانعزال الاجتماعي Social Isolation Syndromes : سلوك خطير يحدث في مرحلة الرضاع ويقوم على ندو متخلف جسدياً وعقلياً ، وانعدام كامل للاهتمام بالناس ، والأشياء أو اللعب . ويسود هذا المرض لدى الأطفال المحرومين من الإثارة الحسية الكافية والرعاية الأبوية المخلصة .

التنشئة الاجتماعية Socialization : عملية يكتسب الأطفال خلالها الحكم الاجتماعي ، والتحكم بالذات الضروريين لهم لكي يصبحوا أعضاء راشدين مسؤولين عن مجتمعهم . ومحتوى التنشئة الاجتماعية ينقل إلى الأطفال من قبل آياتهم ويقوم على المواقف الثقافية ، والتقاليد والقيم التي يسطلمون بها .

العاجون السوسولوجيون Sociological Delinquents : وهم أعضاء ثقافة فرعية تعمل قيماً معادية للمجتمع، إنهم متكيفون سيكولوجياً

تكيّف جيداً ، ويرتكبون جرائم معاً ليكسبوا هبة في زمرة الانتراب ،
ويحافظوا عليها .

سبر الراي العام - التنقيب الأولي استبار Sondage : كلمة
فرنسية تقابل (Sounding) الانكليزية استخلعها (بياجه) ومساعدوه
لوصف التنقيب الأولي الذي يسبق البحث الاستقصائي الرسمي .

الاقتناع التلقائي Spontaneous Conviction : استجابة تعطى
خلال المقابلة نصف العيادية تعكس الطراز الحقيقي لتفكير الطفل .

الخزن Storage : وهي العملية او العمليات المتضمنة في حفظ
المعلومات المطلوبة .

قلق الغريب Stranger Anxiety : احتراس ظاهر ازاء الناس غير
المألوفين الذين غالباً ما يظهر لدى الاطفال الرضع بين الشهرين السادس
والثامن من العمر بعد ان يبدأوا بتكوين ضروب تعلق انتقائي ، وهذا النوع
من القلق يبلغ ذروته حوالي السنة من العمر ثم يتناقص تدريجياً .

الاستراتيجيات Strategies وهي التقنيات النوعية او النماذج
الأصلية المستخلعة من قبل مفحوصين مختلفين في مواقف حل المشكلات .

الاقتناع الموحى به Suggested Conviction : وهو استجابة تعطى
اثناء المقابلة نصف العيادية يعكس جواب الفاحص الموحى به اكثر من
اقتناع الطفل الخاص .

البنية السطحية Surface Structure : في مصطلح (نوهام
تشومسكي) هي البنية السطحية لجملته تتعلق بمعناها الظاهر .

النمو الهائج Surgent Growth نموذج أصلي للنمو في المراهقة
يتميز بعدة هبات إلى الامام ولكن بتراجعات أيضاً من وقت لآخر .

العلاقة التعايشية بين الأم والطفل :

: Symbiotic mother-child relationship

استمرار شاذ لتبعية الطفل الرضيع لأمه بعد عمر السنتين بحيث لا يحقق تقيماً يذكر نحو إقامة هوية متميزة منفصلة .

— T —

الوصي أو ممثل الأبوين Teknonym : مصطلح يستخدم في

الانثروبولوجيا للدلالة على عضو الأسرة الذي سوف يمثل الأبوين بعد وفاتهما .

الكلام البرقي Telegraphic Speech : كلام يستخدمه الطفل

الصغير تحذف منه بعض المقومات النحوية كأدوات التعريف والتنكير وغيرهما .

المزاج Temperament : فروق ولادية بين الناس تؤثر في كيفية

استجاباتهم لتجاربهم وبخاصة فيما يتعلق بسمات عامة من مثل مستوى الفاعلية ، والانفعالية والحساسية للاستثارة .

ردود فعل دائرية من نسق ثالث Tertiary circular reactions :

وهي الأفعال المتكررة التي يستخدم فيها الطفل شيئاً واحداً لبلوغ شيء آخر أو التلاعب به مثال ذلك سحب خيط لجعل متحرك يتحرك يمكن أن يكون رد فعل دائري من نسق ثالث .

الهرمون الذكري Testosterone وهو الهرمون الذكري الذي

ينظم بين أمور أخرى الصفات الجنسية المميزة الأولية والثانوية .

الوسط العلاجي Therapeutic Milieu : نمط من السكنى أو

الرعاية العلاجية النهارية يستخدم فيها كل عضو في الإدارة ، وكل مظهر من مظاهر البيئة وكل مظهر من المروتين اليومي لمساعدة الناس على التغلب على معاناتهم الشخصية .

عسكرة Tic ، عرض تحويلي يتضمن حركات عضلية متكررة
لا إرادية وتكون عادة في الوجه ، واليد ، والرقبة .

المعينة الزمنية Time Sampling : طريقة تصحيحية تنطوي على
ملاحظات متكررة للأطفال في فترات زمنية محددة .

المتخلفون القابلون للتدريب Trainable retardates : أشخاص
متخلفون تخلفاً عقلياً معتدلاً لديهم حاصل ذكاء يتراوح بين (٤٠ - ٥٤)
درجة في رانز فكتسلر لا يمكنهم التقدم بعد مستوى الصف الثاني في
المواد الدراسية ، ويتطلبون مكاناً محمياً كمؤسسة أو مشغل محمي .

المحاكمة من الخاص الى الخاص Transductive Reasoning :
وهي محاكمة من الخاص الى الخاص أكثر من العام الى الخاص أو
العكس بالعكس وهي صفة مميزة لتفكير الطفل الصغير .

الانتقال الطائفي Transposition : القدرة على نقل الاستجابة
الملائقية من مجموعة من المثيرات الى مجموعة أخرى .

الأرومة المغاذية Trophoblast : الطبقة الخارجية من خلايا الكيسة
الاريمية التي ترتبط بجدار الرحم والتي سوف تغدو المشيمة .

المفهوم الحقيقي للمعد True Concept of number : مفهوم العدد
الذي ينطوي على وحدة ما .

النمو الصاخب Tumultuous growth نموذج أصلي من النمو
خلال المراهقة يتميز بالصراع الانفعالي والرضاسات النفسية في البيت
والمدرسة كليهما .

— U —

الاستجابة غير الاشرائية Unconditioned response : وهو تلك
الاستجابة التي تستجر بشكل طبيعي مثير غير اشرطي في الاشرط
الكلاسيكي .

المثير غير الشرطي Unconditioned Stimulus : وهو ذلك المثير الذي يستجر بشكل طبيعي الاستجابة غير الشرطية في الاشراف الكلاسيكي .

البكاء غير المتميز Undifferentiated Crying : وهو بكاء رضيع لا ينقل لأبويه ما يريد الرضيع .

التخلفون غير القابلين للتدريب Untrainable retardates : انظر التخلفين المحمين في الكتاب في الفصل السادس Castodial retardates وفي ثبت المصطلحات .

— V —

الصدق Validity : دليل على ان اثره يقيس ما وضع لقياسه .

الجرف البصري Visual cliff ترتيب تجريبي لاختبار عمق الادراك لدى الاطفال الرضع وينطوي على تشجيع الرضيع على الزحف على لوح زجاجي بضعة اقدام فوق الارض .

المتابعة البصرية Visual Pursuit : حركات العين عندما تتابع شيئاً متحركاً .

— Y —

الكيس المحي Yolke Sac : جزء من الجنين النامي ، وهو بوجه عام بقية من ما فينا التطوري الذي لا يخدم اية وظيفة رئيسية .

— Z —

Zygote : البويضة الملقحة .

انتهت ترجمة الكتاب بعون الله

فهرس الجزء الأول

٥	الاهداء
٧	مقدمة المترجم
٩	مقدمة المؤلفين
القسم الأول - مدخل	
١٩	الفصل الأول: تاريخ علم نفس الطفل ومناهجه
٧١	الفصل الثاني: النمو في مرحلة ما قبل الولادة والحمل
القسم الثاني - الطفولة الأولى	
١١٩	الفصل الثالث: <u>النمو الجسدي والعقلي</u>
١٩٣	الفصل الرابع: <u>نمو الشخصية والنمو الاجتماعي</u>
٢٤٣	الفصل الخامس: الفروق الفردية بين الأطفال الرضع
٣٠٠	الفصل السادس: النمو الشاذ
القسم الثالث - سنوات ما قبل المدرسة	
٣٤٣	الفصل السابع: <u>النمو الجسدي والعقلي</u>
٤١١	الفصل الثامن: <u>نمو الشخصية والنمو الاجتماعي</u>
٤٧٩	الفصل التاسع: الفروق الفردية في مرحلة ما قبل المدرسة
٥٣٩	الفصل العاشر: النمو الشاذ في مرحلة ما قبل المدرسة

فهرس الجزء الثاني

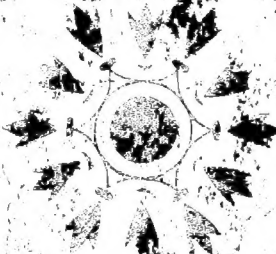
القسم الرابع - الطفولة المتوسطة

- ١١ الفصل الحادي عشر: الطفولة المتوسطة
- ٧٣ الفصل الثاني عشر: الشخصية والنمو الاجتماعي
- ١٣٧ الفصل الثالث عشر: الفروق الفردية في الطفولة المتوسطة
- ١٨٩ الفصل الرابع عشر: النمو الشاذ في مرحلة الطفولة المتوسطة

القسم الخامس - المراهقة

- ٢٤٧ الفصل الخامس عشر: النمو الجسمي والعقلي في المراهقة
- ٣٠٥ الفصل السادس عشر: الشخصية والنمو الاجتماعية في المراهقة
- ٣٧٩ الفصل السابع عشر: الفروق الفردية في المراهقة
- ٤٣٧ الفصل الثامن عشر: النمو الشاذ في المراهقة
- ٤٨١ ثبت المصطلحات

1997/0/162000



سراج دهر
دمشق ١٩٩٦
في الاقطار العربية ما يعادل
٣٥ ل.س

سراج دهر المطبع